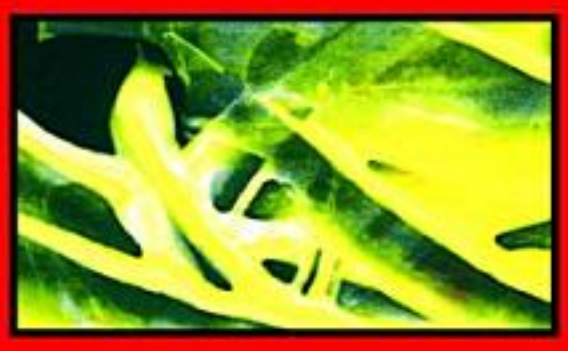
Aprender y enseñar en educación infantil



Eulàlia Bassedas
Teresa Huguet
Isabel Solé

Biblioteca d'Infantil 14

Material protegido por derechos de autor

Colección Biblioteca de Infantil
Serie Diseño y desarrollo curricular

© Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: mayo 1998
2.ª edición: mayo 2000
3.ª edición: abril 2002
4.ª edición: noviembre 2003
5.ª edición: diciembre 2003
6.ª edición revisada: febrero 2006

ISBN 10: 84-7827-194-5
ISBN 13: 978-84-7827-194-8
D.L.: B-7.003-2006

Diseño: Maria Tortajada Carenys
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Material protegido por derechos de autor

Índice

Prólogo a la sexta edición | 7
Agradecimientos | 9
Introducción | 11

1. Desarrollo y aprendizaje en la etapa 0-6 | 17
   1.1. Introducción | 18
   1.2. ¿Cómo se desarrollan y aprenden los niños y niñas de la etapa de educación infantil? | 19
   1.3 Características evolutivas | 29
   1.4. Algunas ideas a retener | 49
   Para leer más sobre el tema... | 50

2. La etapa de educación infantil | 51
   2.1. Introducción | 52
   2.2. Características generales de la etapa | 53
   2.3. El currículum de la etapa | 58
   2.4. Las áreas curriculares y los principales bloques de contenido | 69
   2.5. Los ciclos en la etapa de educación infantil | 95
   2.6. Algunas ideas a retener | 98
   Para leer más sobre el tema... | 98

3. La práctica educativa I. Organización y planificación | 101
   3.1. Introducción | 102
   3.2. Los aspectos organizativos | 103
   3.3. La planificación de la acción educativa | 125
   3.4. Algunas ideas a retener | 141
   Para leer más sobre el tema... | 142

4. La práctica educativa II. Criterios y ámbitos de intervención | 143
   4.1. Introducción | 144
   4.2. Llega el momento de actuar: ¿dónde está lo que habíamos planificado? | 145
   4.3. Criterios generales de la actuación educativa en la escuela infantil | 147
   4.4. Las principales situaciones educativas | 160
   4.5. Los materiales | 187
   4.6. Algunas ideas a retener | 188
   Para leer más sobre el tema... | 189

5. La evaluación y la observación | 191
   5.1. Introducción | 192
   5.2. ¿La evaluación es objetiva? | 192
   5.3. ¿Para qué se evalúa? | 194
   5.4. Evaluar a los alumnos en diferentes momentos | 195
   5.5. Evaluación y atención a la diversidad | 198
   5.6. ¿Cómo se evalúa? | 199

Material protegido por derechos de autor

5.7. La comunicación de la evaluación y sus efectos en el futuro escolar de los alumnos | 202
5.8. Evaluación de las propuestas educativas | 208
5.9. Pautas de observación. Propuesta de instrumentos para los diferentes niveles de la etapa | 210
5.10. Algunas ideas a retener | 267
Para leer más sobre el tema... | 267

6. Trabajo en equipo y proyecto curricular de centro | 269
6.1. Introducción | 270
6.2. Trabajo de equipo | 271
6.3. El proyecto curricular de centro | 281
6.4. Los componentes del proyecto curricular de centro | 288
6.5. Algunas ideas a retener | 310
Para leer más sobre el tema... | 310

7. Familia y escuela | 313
7.1. Introducción | 314
7.2. Familia y escuela: dos contextos diferentes, un objetivo común | 314
7.3. Compartir la acción educativa | 318
7.4. La comunicación con las familias | 325
7.5. La participación de padres y madres en el centro educativo | 331
7.6. Algunas ideas a retener | 332
Para leer más sobre el tema... | 333

Bibliografía citada | 335

Anexos | 339
Anexo número 1. La jornada escolar en la guardería y el parvulario: ejemplos | 341
Anexo número 2. Situación de llegada a la escuela: programación de una unidad didáctica | 354
Anexo número 3. El rincón de la casita: programación de una unidad didáctica | 357
Anexo número 4. La situación de alimentación: las decisiones del equipo de maestras de un centro | 361
Anexo número 5. Las llegadas y las salidas. Su concreción en el proyecto curricular de centro | 366
Anexo número 6. Propuesta de bloques de contenido para las tres áreas | 368
Anexo número 7. Ejemplo de secuenciación de contenidos y objetivos del área de descubrimiento del entorno en una guardería | 370
Anexo número 8. La organización del espacio en una guardería: su concreción en el proyecto curricular de centro | 377

Recursos bibliográficos, audiovisuales y telemáticos | 385

Material protegido por derechos de autor

Prólogo a la sexta edición

Casi una década después de la publicación de la primera edición del libro *Aprender y enseñar en la educación infantil*, los cambios políticos y sociales ocurridos en estos nueve años, y su proyección sobre la etapa de educación infantil, aconsejaban actualizar un texto que en general consideramos que cumple el objetivo que perseguía: constituir un recurso útil para analizar la práctica educativa y, si es posible, mejorarla.

Desde el año 1996 hasta el 2005 hemos vivido un cambio de leyes educativas que relegaba la educación infantil a una dimensión básicamente asistencial y preparatoria para la educación primaria: de nuevo una etapa sin carácter propio. Aunque la discusión sobre la educación sigue abierta y se encuentra en plena polémica en el momento de escribir este prólogo, confiamos en que la legislación que finalmente saldrá del Parlamento considerará nuevamente la dimensión educativa y el valor intrínseco de la formación en los primeros años de vida.

A lo largo de estos años nuestra sociedad ha tenido que hacerse más abierta para dar cabida a familias que proceden de culturas distintas, a veces muy diferentes de la nuestra, y que tienen el derecho y el deber de escolarizar a sus hijos. Como ha ocurrido en otras épocas, el primer contexto de integración (y a menudo el mejor) ha sido la escuela. La etapa de educación infantil en estos años ha iniciado un camino hacia la inclusividad que no tiene marcha atrás, con todo lo que ello implica de riqueza, de flexibilización y de situaciones nuevas a las que es preciso saber dar respuesta de forma adecuada y diferente.

Otro aspecto de indudable trascendencia social es la coexistencia, con plenitud de derechos y de deberes, de un espectro muy amplio de estructuras familiares (monoparentales, reconstituidas, nucleares, extensas, adoptivas, de acogida, con progenitores del mismo o de distinto sexo...) que desde realidades y con recursos distintos aman y educan a sus hijos e hijas.

En conjunto, la consideración educativa de la etapa y los cambios sociales descritos han guiado, de forma diferente, la revisión realizada sobre el texto original. Por una parte, y a pesar de que nuestros referentes siguen siendo los parámetros «oficiales» de la etapa, especialmente en lo que respecta a la regulación de los centros y la concreción curricular, podríamos decir que en esta nueva edición nos hemos sentido más libres para interpretar estos parámetros desde nuestra visión particular. Creemos que así no traicionamos su sentido y, al mismo tiempo se suma el valor añadido que aportan tanto la reflexión conceptual como el análisis de la experiencia.

Por otra parte, hemos intentado que esta revisión sea sensible a las nuevas realidades que hemos citado, y que hemos introducido en el discurso general de la obra. Intencionadamente, hemos evitado redactar capítulos o apartados específicos para situaciones que son normales y habituales, cuya consideración debe impregnar la acción educativa en su conjunto.

Entre las novedades, el lector hallará modificaciones a veces muy sustanciales en los instrumentos que se presentan, como las pautas de observación que aparecen

Material protegido por derechos de autor

en el capítulo 5 y en el capítulo «Recursos bibliográficos, audiovisuales y telemáticos». No hemos resistido la tentación de incluir algunas direcciones telemáticas de interés, a pesar de saber que su vida es efímera. Queremos que los maestros y los estudiantes que las consulten las tomen sobre todo como una invitación a utilizar la red como medio de información, no exento de riesgos, pero absolutamente necesario para estar al día.

Material protegido por derechos de autor

Agradecimientos

Al escribir un libro como éste, en algún momento se puede tener la tentación de pensar que es exclusivamente fruto de la propia experiencia y del propio conocimiento. Sin negar la responsabilidad que nos corresponde por las limitaciones de la obra y reivindicando a la vez algunos méritos por sus aciertos, hemos de reconocer que buena parte de los aspectos más logrados debemos agradecerlos a la interacción y a la experiencia compartida con otros profesionales, con quienes hemos tenido la oportunidad de trabajar en varios ámbitos y que nos han ayudado a avanzar y a aprender.

Entre todas estas personas, no queremos dejar de nombrar a los educadores de la escuela infantil L'Arboç de Barcelona; de la escuela infantil Marrecs de Sant Just Desvern; de la escuela infantil El Sucre de Esplugues; a los profesores de la escuela Folch i Torres de Esplugues y de los parvularios de las escuelas Bosc-Forestier, Ignasi Iglesias y Turó Blau de Barcelona; a los participantes en el Seminario de Educación Infantil de Esplugues (cursos 92-93 y 93-94); a las compañeras del Equipo de Orientación y Asesoramiento Pedagógico de Esplugues; a los asesores y a las asesoras del Plan de Formación del Instituto Municipal de Educación de Barcelona; a los compañeros y compañeras de la Unidad de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación del Departamento de Psicología de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona y a los miembros del Grup d'Estudis sobre Disseny i Desenvolupament del Currículum del Departamento de Psicología Evolutiva de la Universitat de Barcelona.

Gracias a todos por su generosidad, empuje e ilusión para hacer una enseñanza cada día mejor.

Material protegido por derechos de autor

Material protegido por derechos de autor

y convertimos en funcionales los aprendizajes que nos permite, que cuenta necesariamente con el esfuerzo y la implicación del lector.

Así pues, *Aprender y enseñar en educación infantil* quiere ser un instrumento útil de reflexión, de análisis y de optimización de la práctica educativa que se dirige a los niños y niñas que, desde los tres meses hasta los seis años, participan en la vida de una escuela. No es un recetario ni tampoco un discurso genérico. No dice qué debe hacerse y cómo debe hacerse, pero justifica unas orientaciones determinadas a la hora de tomar decisiones.

No es un libro escrito estrictamente desde la práctica ni desde la teoría en exclusiva; es un libro en el que ambas -práctica y teoría- han mantenido, desde el inicio hasta el final, un juego dialéctico que nos ha conducido a evitar tanto las posturas dogmáticas como aquellas que se fundamentan en un eclecticismo mal entendido, lo hacen todo igualmente válido o susceptible de ser rechazado, sin proporcionar criterios que fundamenten las decisiones. Nuestra impresión es que la interacción entre el conocimiento práctico y el marco teórico constructivista ha resultado enriquecedora e interesante para caracterizar la etapa de la educación infantil; consideramos que aporta elementos útiles para los maestros y las maestras cuyo trabajo se desarrolla en esta etapa y para otros profesionales que intervienen desde diferentes perspectivas. En un sentido un poco diferente, su lectura puede resultar también provechosa para futuros docentes y asesores psicopedagógicos.

Desde el punto de vista formal, la estructura y la organización del libro se encuentran al servicio de la finalidad que hemos mencionado (hacer que sea un instrumento útil para el análisis y mejora de la práctica educativa). Somos conscientes de que un libro de estas características no suele leerse empezando por la primera página y terminando por la última; muchos lectores se dirigirán a un capítulo concreto o incluso a un apartado, porque ellos mismos o sus equipos están trabajando un tema que se toca allí. Hemos intentado que cada capítulo tenga una unidad que permita su lectura al margen de otros a pesar de que esta decisión tiene algunas servitudes: en algunos casos, hay contenidos que aparecen en más de un capítulo -normalmente desde perspectivas diferentes-porque en ambos casos tiene sentido que figure en ellos. En otros casos, la voluntad de dar unidad al capítulo obliga a lo contrario, a ubicar unos contenidos en un lugar cuando también podrían ir en otro. Estos inconvenientes quedan compensados por el hecho de disponer de un libro en el que se pueden entrar desde diferentes puntos y no necesariamente desde el inicio. Sin embargo, hemos intentado que el lector que quiera hacer una lectura «completa» encuentre una secuencia lógica, un hilo conductor y una prosa que le faciliten la tarea.

Desde una perspectiva más analítica, el primer capítulo aporta una visión del desarrollo de los niños y las niñas a lo largo de sus primeros seis años, en una perspectiva que vincula este proceso al aprendizaje y a la educación que se construye en un contexto cultural determinado. A lo largo del capítulo, se insiste en el carácter activo y constructivo de la acción y del pensamiento de los niños y las niñas, así como en el carácter igualmente activo y determinante de las personas que cuidan de ellos. Resulta evidente en el capítulo la necesidad de una acción educativa de calidad en el período que nos ocupa.

Material protegido por derechos de autor

El segundo capitulo aborda los aspectos curriculares de esta etapa con la perspectiva que dan los últimos quince años. Consideramos con cierto detenimiento las finalidades y los ámbitos de experiencia de la etapa, aportando propuestas originales para estructurar sus contenidos. En este capítulo se trata de la diversidad de centros en que actualmente se imparte educación infantil. Este marco -el curricular y el administrativo- debe concretarse después en un conjunto de decisiones organizativas y de planificación e intervención didáctica.

El tercer capítulo se ocupa de los aspectos organizativos -desde el centro hasta el aula; el espacio y el tiempo; los recursos materiales, etc.- que tanta importancia tienen en la configuración de la práctica educativa; los aspectos de planificación de los diferentes ámbitos que la integran son tratados también en este capítulo. Organización y planificación son consideradas herramientas indispensables al servicio de una práctica educativa de calidad.

La concreción de la practica educativa, sus condicionantes y las diversas posibilidades que puede contemplar configuran el capítulo cuarto, que no pretende ofrecer modelos cerrados a pesar de que no rechaza la ejemplificación ni las situaciones concretas que pueden ilustrar una manera constructivista de plantear las experiencias educativas. Sin duda alguna, una de las características de esta perspectiva es la posibilidad que ofrece de ir evaluando y regulando el proceso para adecuarlo a las características y a las necesidades que van surgiendo en su transcurso.

Toda acción educativa debe ser evaluada; el capítulo quinto aporta una visión de la evaluación del alumnado, del proceso de enseñanza y aprendizaje y del funcionamiento del propio equipo que se adecua a las características de la educación infantil, a la vez que proporciona ejemplos e instrumentos útiles para llevarla a la práctica. La evaluación, como la propia enseñanza, requiere decisiones compartidas y acuerdos en el seno del equipo educativo.

El sexto capítulo plantea el tema crucial del trabajo en equipo. Más que una exigencia burocrática, ésta es una condición para una enseñanza de calidad. Desde esta perspectiva, pero sin evitar pronunciarnos sobre las dificultades que implica y los conflictos en que a menudo desemboca, en este capítulo abordamos los procesos de trabajo conjunto en torno a proyectos educativos en el ámbito de la educación infantil. Solamente desde estos proyectos es posible acercarse a la meta de una educación integral y coherente.

Por último, el séptimo capítulo acerca los dos contextos de desarrollo y de educación primordiales de los niños en sus primeros años de vida: escuela y familia. Analiza los beneficios de la acción educativa compartida, establece los ámbitos en los que es posible y necesario establecer colaboración y señala algunos aspectos que pueden ser problemáticos, a la vez que propone algunas estrategias que permitan abordarlos. El libro se completa con un conjunto de anexos que ilustran los contenidos tratados a lo largo de la obra y una bibliografía amplia, elaborada atendiendo primordialmente a criterios de utilidad para la práctica educativa, completa las referencias que aparecen al final de cada capítulo.

Esto es los que ofrecemos; lo que se encontrará depende tambien del lector, de sus intereses y de su implicación. Y antes de terminar, unas confidencias. La primera es casi evidente: este libro no habría aparecido nunca sin el concurso de los maestros

Material protegido por derechos de autor

y maestras y de otros profesionales del mundo de la educación con quienes hemos podido colaborar, desde perspectivas y en tareas diferentes, durante bastantes años; de ellos hemos aprendido muchas cosas y con ellos continuaremos aprendiendo.

La segunda tiene un carácter más personal, pero hemos creído necesario compartirla con los lectores. A lo largo de la escritura de este libro, las tres autoras hemos compartido mucho, pero también a menudo hemos discrepado y hemos tenido que ceder todas para poder consensuar soluciones que nos satisficieran. Este proceso ha valido la pena porque, por un lado, el hecho de compartir, de discrepar, de discutir y consensuar es esperable en el trabajo conjunto y, por otro lado, porque una vez más -y probablemente por todo ello- juntas hemos avanzado (independientemente de la valoración que merezca nuestro avance). Ojalá que los que lean estas páginas encuentren algunos aspectos que les hagan reflexionar, los puedan compartir con sus compañeros y compañeras y, así, acordando y discutiendo, discrepando constructivamente y encontrando aquello que une, podamos avanzar juntos en el objetivo de una enseñanza coherente y de calidad.

Material protegido por derechos de autor

Material protegido por derechos de autor

1

Desarrollo y aprendizaje en la etapa 0-6

1.1. Introducción | 18

1.2. ¿Cómo se desarrollan y aprenden los niños y niñas de la etapa de educación infantil? | 19

¿Cómo tiene lugar el proceso de desarrollo? ¿En qué consiste? | 19

¿Cuál es el papel de la herencia en el curso del desarrollo? | 20

¿Qué relaciones podemos establecer entre desarrollo y aprendizaje? | 21

¿Cómo aprenden los niños y las niñas? | 23

- La experiencia con los objetos | 24
- La experiencia con situaciones | 25
- Los premios y los castigos | 26
- La imitación | 26
- El aprendizaje mediante la creación de andamios. El aprendizaje compartido | 27

1.3. Características evolutivas | 29

Las capacidades motrices | 30

- El primer año de vida | 31
- Del segundo al sexto año de vida | 32

Las capacidades cognitivas | 36

- Desde el nacimiento hasta el año y medio o los dos años | 36
- De los dos a los seis años | 41

Las capacidades de relación con los demás y las capacidades de equilibrio personal | 44

- Desde el nacimiento hasta los dos años | 44
- De los dos a los seis años | 46

1.4. Algunas ideas a retener | 49

Para leer más sobre el tema... | 50

Material protegido por derechos de autor

por lo tanto, a través del lenguaje pueden pedir lo que quieren). También se vuelven más complejas las realidades en que viven: pasan de un ámbito relacional reducido a establecer relaciones con personas más lejanas y desconocidas, y a tener la necesidad de valerse por sí mismas sin la presencia constante de las personas más cercanas. La complejificación es inherente al proceso de desarrollo de los seres humanos. Este desarrollo se caracteriza por su carácter *único* en relación con las otras especies vivas: el ser humano es el único ser vivo que puede planificar su acción, puede poner en marcha una actividad psíquica que le permite hacer acciones creadoras. También cabe destacar que la *diversidad* es una característica del ser humano, porque todas las personas son diferentes en sus particularidades físicas y psíquicas: cada uno recibe, a través de la herencia, unas características físicas determinadas y unas potencialidades determinadas, y también cada uno se desarrolla en un ambiente determinado. Todo esto hace que tengamos que hablar simultáneamente de las características de unicidad y diversidad del ser humano.

¿Cuál es el papel de la herencia en el curso del desarrollo?

Cuando un individuo nace recibe de su padre y su madre una información genética que le permite formar parte de la especie humana: *rasgos morfológicos, un sexo definido, unas capacidades de desarrollo que están inscritas en una determinada constitución del cerebro y un calendario madurativo.* Todos los recién nacidos tienen dos piernas, dos brazos, una cara con los rasgos característicos de los seres humanos y un sexo determinado. Estos son los rasgos que externamente nos distinguen como seres humanos. Asimismo, nacemos con un cerebro preparado para experimentar un crecimiento y un desarrollo espectaculares. La información que contiene el cerebro se caracteriza por el hecho de que marca todas las posibilidades de desarrollo que tiene el ser humano, pero no impone limitaciones. Así, por ejemplo, el cerebro contiene la información necesaria para que un niño pueda hablar, pero no marca en que lengua lo hará ni cuál será su grado de adquisición, ya que esto dependerá del contexto lingüístico en que se mueva, el grado de corrección del lenguaje que se hable a su alrededor y de las experiencias para utilizar el lenguaje con diferentes fines. Finalmente, también debemos decir que nuestro código genético contiene una información que denominamos el *calendario madurativo*. Con este concepto nos referimos a una serie de informaciones genéticamente establecidas mediante las cuales se sabe que los seres humanos pasan por una secuencia de desarrollo que siempre es igual para todos (caminar aproximadamente al primer año, hablar aproximadamente a los dos años, etc.) y cuyos pasos básicos no se hacen de manera diferente (por ejemplo, un pequeño nunca podrá caminar antes de los seis meses, porque a esta edad todavía no hay un desarrollo motor que lo permita, aunque éste ya le permite permanecer sentado). Esta secuencia determina qué cosas son posibles en diferentes momentos. El calendario madurativo es especialmente indicativo de las posibilidades y la secuencia de desarrollo en los dos primeros años, ya que está muy ligado a una maduración neurobiológica esencial. Después, las adquisiciones estarán más marcadas por otros aspectos, tales como la estimulación y la ayuda recibida por el exterior.

La comprensión de la influencia de la herencia en el desarrollo de los seres humanos queda muy clara con la diferenciación hecha por F. Jacob, y recogida por

Material protegido por derechos de autor

Palacios (1979), entre la parte abierta y la parte cerrada del código genético. La parte cerrada del código genético es la que impone una determinada información genética y tiene que cumplirse obligatoriamente. Se trata de la información genética que establece para los seres humanos un ciclo de vida determinado, unos reflejos al nacer y unas características genéticas determinadas. En cambio, la parte abierta del código genético establece un conjunto de potencialidades que no se pueden desarrollar totalmente sin la influencia del entorno, sin la estimulación procedente de las personas que están alrededor de los niños y las niñas. Se trata, por ejemplo, de las posibilidades de utilización del lenguaje, de las capacidades de establecimiento de vínculos emocionales, de resolución de problemas. En cada una de las funciones y capacidades predomina la parte cerrada o la parte abierta del código. Esto es lo que explica las diferencias entre unas capacidades y otras. Así pues, por ejemplo, podemos constatar que en relación con el desarrollo de las capacidades motrices, todos los niños y niñas consiguen caminar correctamente en torno al primer año sin necesidad de que haya una estimulación específica en este sentido, ya que estas capacidades están fuertemente moduladas por la parte cerrada del código genético. En cambio, es difícil que todos consigan desarrollar completamente el lenguaje sin una estimulación del entorno que permita la utilización del lenguaje en todas sus funciones y usos, puesto que el lenguaje está regulado por la parte abierta del código.

Hemos visto que la herencia que recibimos nos proporciona una serie de posibilidades y nos indica aproximadamente cuándo estarán disponibles. El grado de adquisición y las características de dicha adquisición dependerán de las interacciones que el pequeño haya experimentado con las personas de su entorno. Así, podemos señalar que a lo largo de su primer año, el recién nacido tiene la capacidad de empezar a establecer vínculos fuertes con las personas que lo cuidan. El que se establezcan o no estos vínculos y que proporcionen seguridad, o bien que sean vínculos inestables e inseguros, dependerá de las características de las relaciones que el recién nacido habrá establecido a lo largo de su primer año de vida.

Así pues, el desarrollo de la especie humana es el resultado de la interacción entre un programa madurativo (inscrito genéticamente) y la estimulación social y personal que el niño y la niña reciben de las personas que los cuidan. Por consiguiente, entendemos que los aspectos psicológicos del desarrollo no están predeterminados, sino que se adquieren mediante la interacción con el medio físico y social que les rodea desde su nacimiento.

¿Qué relaciones podemos establecer entre desarrollo y aprendizaje?

Para entender las adquisiciones que los niños pueden hacer a lo largo de la etapa de educación infantil, es conveniente definir nuestra concepción del proceso de aprendizaje y también las relaciones que podemos establecer entre el aprendizaje y el desarrollo.

En estas edades, y sobre todo en la etapa de parvulario, muchas veces se ha considerado que los niños no pueden aprender si no han desarrollado previamente unas características que se consideran imprescindibles. Uno de los ejemplos más claros y conocidos en las escuelas es la afirmación según la cual a los pequeños de cuatro o cinco años no se les puede enseñar los números porque aún no tienen la no-

Material protegido por derechos de autor

ción o el concepto de número correctamente establecido. Esto ilustra claramente la tendencia a subordinar el aprendizaje al desarrollo, es decir, a entender que primero se desarrollan una serie de capacidades cognitivas y después se puede iniciar la enseñanza de conceptos que implican estas capacidades. El hecho de que en la escuela se tomen este tipo de decisiones está directamente relacionado con lo que la psicología ha dicho sobre estos aspectos. En este sentido, cabe subrayar que, desde nuestro punto de vista, algunas de las aportaciones fundamentales que ha hecho la psicología genética de Jean Piaget se han aplicado a la escuela de manera rígida y han comportado prácticas educativas discutibles como promotoras de un buen aprendizaje.

La perspectiva que ha aportado Vigotsky (1984) al aprendizaje escolar ha sido fundamental para poder razonar y entender cuál es la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza escolar, y qué relaciones convendría establecer con el desarrollo del individuo. Según el psicólogo ruso, para que pueda haber desarrollo tiene que producirse una serie de aprendizajes que en cierta manera son su condición previa. Así pues, volviendo al ejemplo mencionado anteriormente, se requiere una serie de aprendizajes en relación con situaciones de recuento, un recordatorio de la serie numérica, una experiencia de haberse encontrado con cosas que se pueden contar y cosas que no se pueden contar, etc., para que los pequeños puedan conceptualizar la noción de número como inclusor de todos los demás (el cinco incluye el cuatro, el tres, el dos y el uno) e independiente de cuestiones perceptivas (la disposición espacial de los objetos no influye en la cantidad).

Desde esta perspectiva, se entiende que la maduración por sí sola no sería capaz de producir las funciones psicológicas propias de los seres humanos y que es el aprendizaje en interacción con las otras personas lo que nos ofrece posibilidades de avanzar en nuestro desarrollo psicológico. Estos procesos de interacción con los demás son los que permiten establecer las funciones psicológicas superiores. De esta manera, los pequeños empiezan a utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación, control y regulación de las acciones de las otras personas, y solamente después de haberlo utilizado interactuando con los demás se convierte en un instrumento idóneo para planificar la acción, en definitiva, se transforma en pensamiento.

Siguiendo con esta perspectiva, se empieza a perfilar la importancia fundamental de los individuos más capaces de la especie en el proceso de desarrollo, en nuestro caso, madres, padres, maestros o niños y niñas mayores. El pequeño, cuando actúa junto con una persona más capaz, puede llegar a hacer algunas cosas que no podría hacer en caso de estar solo. Así pues, por ejemplo, un niño de un año puede colocar una pieza encima de otra para hacer una torre únicamente si el adulto le acompaña la mano; una niña de dos años podrá contar los dos trozos de carne que le quedan por comer si el adulto que la ayuda lo hace con ella; un niño de tres años podrá poner la mesa en la escuela si la maestra le dice qué cosas debe hacer; un niño de cuatro años podrá reconocer su nombre cuando lo vea escrito por la maestra y una niña de cinco años podrá explicar un cuento si la maestra, la madre o el padre le van proporcionando las diferentes pistas que la ayudarán a ordenar la información. Los pequeños podrán hacer todas estas conductas por sí solos más adelante, cuando puedan prescindir de la ayuda del adulto en los procesos que hemos puesto como ejemplo y en los que *interiorizan* los objetivos, los procedimientos y las regulaciones

Material protegido por derechos de autor

que han ido compartiendo con la persona adulta, lo que posibilita utilizarlos autónomamente. A partir de este ejemplo, podemos decir que todo lo que sabe hacer con la ayuda, orientación o colaboración de otras personas es lo que Vigotsky denomina *nivel de desarrollo potencial.* Aquello que el pequeño ya es capaz de hacer por sí solo en el mismo momento se puede considerar el *nivel de conocimiento efectivo.* Lo que el pequeño sabe hacer con la ayuda de otras personas -y no solo- nos indica que hay unas funciones que todavía no se han desarrollado completamente, pero que se están preparando para hacerlo y, por lo tanto, el aprendizaje que el niño lleva a cabo, practicando estos aspectos juntamente con un adulto más capaz, es lo que le permitirá desarrollar unas capacidades personales que podrá poner en marcha por sí solo más adelante.

En estos conceptos vigotskyanos encontramos una definición que nos satisface sobre las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo. Podemos decir que el aprendizaje facilita y promueve el desarrollo mediante la creación de zonas de *desarrollo potencial,* que, según lo mencionado más arriba, pueden definirse como:

> *La distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la orientación de un adulto o la colaboración de un compañero más capaz.* (Vigotsky, citado por Riviere, 1984)

Cuando el niño o la niña actúa con otra persona en la zona, interioriza la ayuda que ésta le proporciona, incorporando así a sus conocimientos y sus acciones nuevas dimensiones que la hacen más funcional, más compleja y más capaz de resolver problemas.

Así pues, finalmente podemos afirmar que en el proceso de cuidado de un niño se actúa de una manera o de otra según cómo entiendan implícitamente los educadores o los padres cuál es su papel en el proceso de estimulación: ir a remolque de lo que el niño o la niña sepan hacer o bien anticiparse a sus capacidades mediante un proceso de observación constante de los aspectos que va incorporando para conseguir mejorar sus capacidades. De esta manera contribuyen, mediante su actuación compartida con el pequeño, a la evolución personal del mismo.

Todos estos aspectos se han integrado en la concepción constructivista del desarrollo y el aprendizaje (Coll, 1986, 1990) y desde esta perspectiva, en la cual nos situamos, consideramos que el desarrollo no surge de la nada, sino que es una construcción sobre la base de desarrollo que ya existe previamente, entendiendo que es una construcción que exige la implicación tanto del niño como de aquéllos que interaccionan con él y que se trata de procesos modulados por el contexto cultural en que se vive.

Cabe destacar que en los últimos años entre las personas investigadoras y estudiosas de la psicología evolutiva y la educación en nuestro contexto cultural, existe lo que podríamos denominar cierto «acuerdo constructivista», ya que estas bases teóricas fundamentan muchas de las explicaciones referentes al desarrollo de los seres humanos.

¿Cómo aprenden los niños y las niñas?

Los niños y las niñas aprenden comportamientos, destrezas, hábitos y conocimientos de formas muy variadas. A lo largo de la historia de la psicología y la peda-

Material protegido por derechos de autor

Juego y experimentación con diversos materiales. Clase de dos años. E.I. Marrecs.

gogía, se han explicado de diferentes maneras los aprendizajes que tienen lugar en estas edades. Siguiendo la lógica de Palacios (1991), podemos considerar la existencia de diversos caminos o diferentes maneras de aprender, cada uno de los cuales ha sido puesto de relieve por diversos referentes teóricos: el aprendizaje a través de la experiencia con los objetos, el aprendizaje a través de la experiencia con situaciones, el aprendizaje a través de premios y castigos, el aprendizaje por imitación y el aprendizaje a través de la formación de andamios por parte del adulto.

La experiencia con los objetos

El proceso de conocimiento de los niños y niñas se inicia siempre desde muy pequeños con una exploración de los objetos. Tal como dijo Piaget (1969), se conoce cuando se actúa sobre los objetos, cuando se hacen acciones sobre los objetos. Cuando un bebé de cuatro meses consigue sujetar un objeto, aplica lo que se denomina un *esquema de acción,* que podríamos definir como aquello que sabe hacer en un momento dado con los objetos. Los esquemas de acción del bebé de cuatro meses, que podríamos considerar que representan su conocimiento del momento, todavía son bastante limitados: seguramente se limitan a coger, estirar, mover, soltar, mirar, etc. A medida que tenga experiencias con los objetos, estos esquemas se irán ampliando, diversificando y coordinando hasta llegar a conductas que podríamos denominar *complejas,* es decir, las que tienen los niños de un año y medio ante las cosas: se trata de una verdadera experimentación que comporta analizar el objeto, hacer una acción y llegar a conclusiones sobre las características del objeto. Esta exploración y experimentación constantes que los pequeños hacen con los objetos a lo largo de sus dos primeros años de vida les proporcionan un conocimiento del mundo que les rodea: las

Material protegido por derechos de autor

importante para ellos (padre, madre, educadoras, maestras, compañeros, etc.) representan y se transforman en el modelo de lo que se querría ser. Los pequeños imitan expresiones, maneras de hacer, actitudes y comportamientos hacia las otras personas.

Igualmente, todos sabemos que la experiencia en las situaciones mencionadas anteriormente les proporciona elementos para repetirlas. Esta imitación de situaciones se transforma en momentos de juego simbólico en los que se puede representar tanto experiencias agradables, como situaciones que les han hecho sufrir de una manera u otra (los primeros días de escuela, el hecho de sentarse en el váter cuando se está aprendiendo a controlar esfínteres, etc.).

De esta manera, mediante la imitación, pueden aprender de las personas que son modelos para ellos y pueden aprender a revivir, controlar y representar situaciones vividas.

El aprendizaje mediante la creación de andamios. El aprendizaje compartido

El niño de esta edad recibe muchas influencias de las personas que le rodean, ya sean adultas o niños y niñas mayores y, por lo tanto, más capaces. Las interacciones entre el adulto y el niño o niña que se establecen en las situaciones de la vida cotidiana (comer, vestir) y en las situaciones que podríamos denominar de «aprendizaje» propiamente dicho (dibujar, recortar, mirar libros, cantar una canción) tienen unas características definidas, en las cuales el adulto hace unas acciones determinadas y el pequeño otras. En general, se trata de un aprendizaje compartido, en el que tanto unos como otros tienen un papel que varía a lo largo de la secuencia de interacción.

Cuando el niño o la niña es muy pequeño, o cuando se trata de una actividad para la cual tiene poca experiencia, el adulto es quien lleva el peso de la relación: empieza las canciones, inicia y hace todos los gestos que comporta un juego motor («cinco lobitos»), organiza las situaciones de alimentación y vestir, etc. A medida que crece y empieza a conocer, por la repetición, algunas de estas secuencias, tiene un papel más activo: participa pronunciando algún sonido o mueve el cuerpo indicando que quiere hacer el juego motor, empieza a coger el tenedor solo, intentando pinchar la comida y llevándosela a la boca, o bien ayuda a pasar el brazo cuando le ponen el jersey. En las situaciones que hemos comentado, el adulto sigue llevando el peso director de la situación y organiza la secuencia, pero el pequeño en seguida pasa de tener un papel pasivo, receptivo, a participar y compartir con el adulto algunos de los momentos de la secuencia que le son accesibles.

Los momentos en que el adulto deja que participe en la situación o le invita a participar porque sabe que será capaz de tener éxito con su actuación sirven para potenciar el desarrollo del niño o niña. Como hemos comentado anteriormente, el adulto está actuando en la zona de desarrollo potencial del niño, es decir, le ofrece un contexto compartido en el que puede hacer cosas por sí solo que le permitirán avanzar en sus capacidades partiendo de lo que ya sabe. Al mismo tiempo, las experiencias que le permiten disfrutar, tener éxito en sus intentos de hacer determinadas cosas y vivir la experiencia emocional que comporta la actuación conjunta con alguien con quien se mantienen vínculos afectivos, contribuyen a su seguridad y autoestima. Así, el progreso tiene lugar en el desarrollo globalmente entendido y no sólo en alguna de sus capacidades.

Material protegido por derechos de autor

Esta manera de interaccionar se ha explicado algunas veces (Bruner, 1985) mediante la metáfora del andamio que se utiliza para construir edificios. Un edificio no se construye de la nada, sino que los materiales utilizados tienen que poder sostenerse en estructuras sólidas construidas con anterioridad; se montan andamios que permitan adaptarse y llegar a lo que ya está construido, poderse estirar y llegar a alturas en las que todavía no se ha construido suficientemente para avanzar en su desarrollo. En cuanto acaba la construcción, el andamio se retira y no queda nada de él, pero el edificio no se habría podido construir sin su ayuda.

Podemos encontrar un ejemplo de este proceso en una situación tan habitual como puede ser la de un padre explicando el cuento de Garbanzito a su hija de un año y medio. Se trata de un cuento popular que incorpora una canción sencilla pero atractiva para los pequeños y cuya explicación comporta una serie de gestos. Primero, el padre explica el cuento y sólo exige cierta atención a la hija, algo que no le es difícil conseguir, ya que la situación es lo suficientemente motivadora para la niña y éste dispone de las capacidades desde un punto de vista de maduración neurológica para conseguirlo. En este momento, el adulto adopta un papel protagonista. Cuando el padre ya ha explicado el cuento varias veces, la niña empieza a recordar algunos de los gestos o algún trozo de la canción. El padre invita a la niña a participar en la explicación del cuento, parando un momento para recordarle el gesto que hay que hacer en ese momento. Las ayudas que proporciona el padre cada vez son más sencillas, hasta que llega un momento en que la niña es capaz de explicar partes del cuento casi por sí sola. El padre, en diferentes ocasiones, anima a la niña, hace de modelo, refuerza positivamente el esfuerzo hecho y de esta manera ella va aprendiendo gradualmente a reproducir una historia con secuencia temporal, gestos y canciones, como es el caso del cuento.

Este tipo de interacción es la que permite que el niño aprenda y que avance en sus capacidades. Pero no todos los tipos de interacción son válidos para contribuir a provocar el desarrollo personal. Podríamos decir que para que esto sea posible hay que cumplir tres condiciones (Palacios, 1991). Primero, el pequeño tiene que haber adquirido cierto grado de maduración que le sirva de base a partir de la cual pueda conseguir nuevos niveles de desarrollo (es poco útil gastar muchas energías estimulando a un bebé de ocho meses para que camine si éste todavía no ha alcanzado un nivel de maduración neurológica y muscular que se lo permita). Segundo, para conseguir que las interacciones fomenten el desarrollo éstas tienen que partir del lugar donde se encuentra el niño (tienen que ajustarse a sus necesidades) para animarle a dar pequeños pasos que signifiquen aprendizaje e incorporación de cosas nuevas. Las ayudas deben ser adecuadas al nivel de dificultades que puede encontrar el niño o la niña al realizar dicha actividad: cuanto menos competencias tenga, más ayudas habrá que darle. Después, a medida que vaya adquiriendo más competencias, habrá que disminuir y diversificar las ayudas, así como aumentar las exigencias, a fin de avanzar, desde una práctica muy guiada, a una ayuda menos directa para conseguir una práctica autónoma. Finalmente, es necesario que las situaciones de interacción que se proponen a los niños y niñas sean motivadoras, que éstos se sientan tranquilos y confiados, y que durante dichas situaciones se establezca una relación positiva y gratificante (en un momento dado alguno puede no prestar atención a un cuento que se le está explicando porque tiene hambre, está preocupada porque su madre ha desaparecido de su

Material protegido por derechos de autor

vista y no sabe dónde está, o bien se trata de un cuento muy conocido que ya ha dejado de interesarle porque no presenta ninguna novedad, etc.). En otras palabras, podemos decir que la situación que hemos presentado ha hecho posible que el alumno hiciera un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), que se define como un proceso que permite establecer un vínculo entre una información nueva y algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva. Este autor definió el aprendizaje significativo en contraposición al repetitivo y subrayó que sólo los aprendizajes significativos permiten desarrollar las capacidades cognitivas de los seres humanos. En relación con los adultos, a lo largo de los seis primeros años de vida se crean muchas situaciones en las que los pequeños pueden realizar aprendizajes de este tipo.

Así pues, hemos visto que una relación positiva y constructiva entre los adultos y los pequeños es uno de los elementos imprescindibles para conseguir nuevos aprendizajes que potencien las capacidades de estos últimos. Hay que tener en cuenta, además, que los diferentes caminos de que disponemos para aprender no existen de forma aislada. En el curso de las actividades cotidianas, los pequeños interactúan con los adultos y éstos les proponen retos y les ofrecen ayudas; encuentran objetos concretos, que exploran con instrumentos; conocen pautas y normas de conducta y estudian sus límites. En definitiva, son situaciones globales que permiten poner en práctica y aprender estrategias diferentes para incrementar el aprendizaje y avanzar en el camino para transformarse en persona.

1.3. Características evolutivas

A continuación, trataremos de explicar cuál es el proceso general de desarrollo de las capacidades de los seres humanos que permiten identificarnos como miembros de esta especie y que también nos ayudan a identificar lo que es o no es habitual que sepa hacer o decir un niño o una niña de una edad determinada. Este proceso implica, incluso para aquellas capacidades muy reguladas por la parte cerrada del código genético, la relación con los demás; el desarrollo humano está social y culturalmente mediado, tanto en sus hitos como en los medios de que nos dotamos para alcanzarlos (Rogoff, 1993). Así, un niño es capaz de empezar a hablar porque se ha establecido una serie de relaciones con la persona que lo cuida que le han ayudado a desarrollar unos intereses en la comunicación, y estas relaciones también se han desarrollado porque ha habido alguien con interés para explicar, para hacerse entender, en definitiva, para comunicar.

Lo que un niño o una niña sabe hacer en un momento determinado, como hemos visto anteriormente, depende de múltiples factores. En términos generales, podríamos decir que sus capacidades actuales están definidas por la interacción entre la maduración físico-psíquica (crecimiento, calendario madurativo) y las posibilidades que le ha ofrecido el entorno hasta ese momento (las relaciones con las personas, los objetos, las situaciones educativas en que ha participado).

Tal como veremos más adelante en relación con cada una de las áreas de desarrollo, podemos establecer ciertos «cortes» a unas edades concretas. Esto viene determinado por lo que se denomina *etapas* o *estadios del desarrollo,* que representan

Material protegido por derechos de autor

saltos cualitativos en lo que un niño o una niña tiene posibilidades de hacer antes o después de este cambio, que supone el paso de un estadio al otro. Otra característica de los estadios es que son acumulativos, es decir, en términos generales el primer estadio representa un dominio inferior del individuo en la resolución de situaciones en relación con el dominio que caracteriza el segundo estadio. Finalmente, podemos decir que los estadios son universales -al menos en un contexto cultural determinado, la universalidad de los estadios del desarrollo cognitivo actualmente es un tema polémico-, es decir, todos los seres humanos pasan por los mismos estadios, si bien no necesariamente siempre tienen lugar a la misma edad. A pesar de la existencia de unos estadios, los momentos en que se hacen los saltos cualitativos pueden ser muy diferentes según los niños y los diversos grupos culturales. Este dato nos obliga a retomar la idea ya comentada de la importancia de los contextos en que se desarrollan los pequeños. Los medios ricos en afecto y estimulación permiten una evolución más rápida del desarrollo de las capacidades que otros contextos menos ricos en estímulos que hagan evolucionar al niño.

Con estas consideraciones, expondremos los rasgos generales de la evolución de los niños y las niñas durante la etapa de la educación infantil en tres grandes áreas del desarrollo:

- El área motriz: incluiremos todo lo relacionado con las capacidades de movimiento del cuerpo humano, tanto de su globalidad como de los segmentos corporales.
- El área cognitiva: en este apartado explicaremos las capacidades que permiten comprender el mundo a les diferentes edades y actuar en él, ya sea mediante el lenguaje o mediante la resolución de las situaciones problema que se presenten. Asimismo, habrá que hacer referencia a las capacidades que tiene el niño de una edad determinada para crear y comunicarse mediante todos los lenguajes, ya sea el verbal, el artístico, etc.
- El área afectiva: aquí hablaremos de todo lo relacionado con las posibilidades de sentirse bien consigo mismo (equilibrio personal), todo lo que permita enfrentarse a situaciones y personas nuevas (relación interpersonal) e ir estableciendo relaciones cada vez más lejanas y actuando en el mundo que nos rodea (actuación e inserción social).

La división entre estas tres áreas debe entenderse únicamente como un recurso expositivo. El desarrollo es global y existe una estrecha interrelación entre las capacidades que hemos incluido en las tres áreas mencionadas. En otro sentido, los cortes que marcamos dentro de cada una de las áreas, que delimitan diferentes periodos dentro de cada una de ellas, se han establecido teniendo más en cuenta su funcionalidad respecto a la escolarización que unos criterios formales dictados por la psicología evolutiva.

Las capacidades motrices

A lo largo de los seis primeros años de vida se producen unos cambios enormes en relación con todo lo relacionado con las capacidades de movimiento de los seres humanos. Se pasa de una situación de dependencia total de los cuidadores a una

Material protegido por derechos de autor

autonomía completa, del movimiento descoordinado e incontrolado al control y la coordinación casi totales.

Para que la explicación sea más clara, hemos establecido dos subestadios que marcan diferentes momentos de niveles de adquisición y, por lo tanto, de capacidades. Primero hablaremos de las adquisiciones a lo largo del primer año de vida, que finalizan una vez alcanzada la capacidad de locomoción independiente. A continuación, estableceremos otra etapa entre el segundo y el sexto año de vida, en la que que tiene lugar la ejercicitación y el control de todas las habilidades motoras esenciales (caminar, correr, saltar). Es la época en la que se alcanza el dominio y conocimiento de las partes del cuerpo y de sus posibilidades motoras.

El primer año de vida

Durante el primer año de vida se hacen una serie de adquisiciones muy importantes que serán definitivas para el desarrollo posterior. Se pasa de unos primeros movimientos involuntarios al control del movimiento; se cambia la posición del cuerpo y se empieza a poder desplazarse caminando; se inicia el agarre con los dedos de la mano y tienen lugar las primeras adquisiciones perceptivo-motoras.

Al nacer, el recién nacido está provisto de una serie de reflejos arcaicos, unos movimientos no controlados conscientemente, porque son respuestas a estímulos externos que no pasan por la zona del córtex cerebral. Su sistema nervioso central está preparado para iniciar una maduración muy importante que será la base de todo el desarrollo posterior. Este desarrollo neuro-motor se basa en las leyes céfalo-caudal y próximo-distal, mediante las cuales el proceso de mielinización (revestimiento de las células y ramificaciones nerviosas con mielina, que facilita el paso de las conexiones nerviosas) se inicia en la cabeza y gradualmente va pasando a las partes más alejadas (los pies), y también empieza en las partes más próximas al eje de la columna vertebral y va hacia las zonas más distantes de dicho eje (los dedos de las manos y de los pies). Así pues, el recién nacido tiene unos reflejos (succión, agarre, marcha automática, etc.) y con un sistema nervioso preparado para una maduración constante que permita pasar de este movimiento involuntario que representan los reflejos, a un movimiento consciente y voluntario que es la base del movimiento humano. La existencia de los movimientos reflejos al nacer y su posterior desaparición (aproximadamente, entre los dos y los cuatro meses) nos informan de que la maduración del sistema nervioso central sigue el camino correcto.

Otro aspecto que hay que destacar como avance en el primer año de vida es la posibilidad de utilizar las manos para coger y explorar objetos. Los recién nacidos tienen un reflejo denominado *grasping,* mediante el cual cierran la mano cuando un objeto toca la palma. Este reflejo va desapareciendo y gradualmente el recién nacido se esfuerza para intentar dirigir su mano hacia el lugar en el cual su vista ve un objeto interesante. Aproximadamente a los cinco meses, coge voluntariamente, con toda la mano, los objetos que están a su alcance y los explora poniéndoselos en la boca con las manos. Poco a poco hace movimientos más precisos con la mano, utilizando sólo los dedos pulgar e índice para coger los objetos. De esta manera adquiere lo que se denomina el *dominio de la pinza fina,* un avance que le permitirá precisar más sus gestos, seguir con más capacidades los juegos de dar y tomar, lanzar y coger,

Material protegido por derechos de autor

similares, con los cuales se pueden hacer lanzamientos y recepciones de diversas maneras (rodando, con una mano, con las dos manos, etc.). Asimismo, y en un ámbito de manipulación más fina, podemos destacar las habilidades viso-motoras, que experimentan un avance muy importante en esta etapa. Nos referimos a las habilidades de coser, recortar, pinchar, repasar, pintar, ensartar, etc. Todas estas habilidades evolucionan con el transcurso de los años, se vuelven más precisas y mejoran la coordinación y disociación de los movimientos implicados.

La práctica de las habilidades que hemos mencionado permite desarrollar una conciencia más amplia del cuerpo, que ayuda a construir progresivamente el esquema corporal, importantísimo, a su vez, en la construcción de la propia identidad. Uno de los aspectos implicados en esta construcción es el conocimiento de las partes del cuerpo. El dominio del lenguaje, aproximadamente a los dos años, es un elemento importante en el conocimiento del cuerpo, ya que se puede empezar a nombrar cada una de sus partes. Poco a poco, los diferentes elementos desorganizados que percibe el recién nacido en relación con su cuerpo se van integrando en globalidades organizadas que tienen un nombre, que sirven para utilizarse en determinadas situaciones y que cada vez es más capaz de representar gráficamente.

A los seis años, los niños y niñas ya suelen conocer todas las partes externas que componen su cuerpo y empiezan a interesarse por algunas partes internas. A lo largo de esta etapa también descubren que existe un eje de simetría imaginario que divide el cuerpo en dos partes y que denominamos la parte derecha y la parte izquierda del cuerpo. Aprenden que unas personas utilizan preferentemente una parte del cuerpo y otras, la otra. Es habitual que al final de la etapa de educación infantil conozcan el nombre de estas dos partes, así como su derecha y su izquierda, pero les cuesta más orientarse según estos parámetros y distinguir la derecha y la izquierda de las otras personas, unos aspectos que son más específicos de los primeros cursos de la etapa de educación primaria.

En las escuelas de educación infantil, algunas veces se plantean situaciones de duda ante niños o niñas que manifiestan poca claridad en su proceso de lateralización, sobre todo en las manos: todavía en torno a los tres o cuatro años, éstos utilizan indistintamente la mano derecha o izquierda para hacer determinadas tareas que requieren habilidad manual, como recortar y pintar, por ejemplo. Es conveniente observar en qué mano tiene más fuerza, precisión y habilidad, proponiendo situaciones no aprendidas y, partir de aquí, ayudar a trabajar de manera más sistemática con la mano más preparada. En caso de un claro ambidextrismo (ser igualmente capaz con las dos manos), es mejor potenciar el uso de la mano derecha, ya que muchas situaciones están más preparadas para ser hechas con la mano derecha que con la izquierda. No obstante, actualmente existe mucho material dirigido a las personas zurdas (tijeras, plumas, sillas con mesita incorporada para escribir, etc.) y es conveniente disponer de él en la escuela para facilitar el aprendizaje de los niños y niñas zurdos. La maestra tendrá que planificar más ajustadamente las tareas de aprendizaje de estos alumnos en relación con la forma y los enlaces de las letras y los números, la habilidad de realizar tareas de precisión, etc.

Otro elemento que ayuda a llevar a cabo el desarrollo del esquema corporal es la ejercitación de las aptitudes básicas de resistencia, fuerza, flexibilidad, agilidad y

Material protegido por derechos de autor

velocidad. La ejercitación de dichas aptitudes en un ambiente lúdico y no competitivo proporciona elementos que permiten construir una representación del cuerpo ajustada a las propias capacidades, así como estimular el descubrimiento de las propias posibilidades y las del entorno.

Por último, es importante que no olvidemos un aspecto relacionado con todo el trabajo del cuerpo y que es la base de todas las adquisiciones posteriores. Las experiencias que haya vivido en relación con su cuerpo le proporcionarán una imagen que será uno de los aspectos que le ayudará a conformar una manera determinada de verse a sí mismo. Si sus experiencias le han ayudado a tener una percepción de sí mismo positiva y ajustada, con posibilidades de superación y aceptación de sus carencias, el pequeño podrá tener una buena imagen de sí mismo que también le permitirá tener confianza en sus posibilidades y una buena autoestima. También marcarán las experiencias que hayan puesto de manifiesto los aspectos contrarios. Por este motivo, todo el trabajo del cuerpo que hacen los niños de la escuela de educación infantil también es importante en la configuración de una determinada manera de verse a sí mismos, de ser y de relacionarse con las otras personas.

La orientación en el espacio y el tiempo

Gracias a las experiencias del cuerpo en movimiento se van viviendo una serie de nociones fundamentales en esta etapa de la escolaridad. Las personas adultas que rodeamos a los pequeños desde las primeras edades utilizamos una serie de conceptos básicos para podernos comunicar con ellos, y éstos, gradualmente, los van interiorizando con sus experiencias. Esta interiorización permite a los pequeños iniciar la construcción de sus ideas sobre el tiempo y el espacio, que seguirán desarrollando de maneras diferentes a lo largo de sus vidas. Nos estamos refiriendo a nociones como: encima, hacia aquí, cerca; en seguida, de prisa, pronto, mañana, después, etc. La utilización de estas nociones por parte de los adultos es continua y los pequeños poco a poco van relacionando las acciones y hechos cotidianos que viven con estos conceptos. Asimismo, las acciones motoras que hacen los niños y niñas con diversos materiales también les permiten ir ajustando el significado de estos conceptos para cuya comprensión el lenguaje es un elemento fundamental.

Algunas de las nociones de situación y dirección en el espacio que los pequeños de dos a seis años van entendiendo y utilizando progresivamente son: arriba/abajo, delante/detrás, un lado/el otro, derecha/izquierda, encima/debajo, dentro/fuera, hacia aquí/hacia allá, hasta/desde, etc. En esta etapa, el referente principal para la construcción de dichas nociones es el propio cuerpo. Sólo más adelante podrán relativizarlas a medida que empiecen a identificarse en relación con el cuerpo de las otras personas y el entorno en general.

Si hablamos del proceso de orientación e identificación temporal, tenemos que hacer referencia a la construcción de las nociones de duración, sucesión, ritmos. Estas nociones se van elaborando a lo largo de toda la vida y las personas vamos incorporando en nuestra manera de hacer unos ritmos personales que son el resultado de nuestras vivencias en relación con el tiempo. El paso del tiempo, los ritmos, están presentes en la vida de los niños y las niñas desde que nacen (horarios para comer, horarios para dormir). Pero el proceso de construcción de las nociones temporales tiene

Material protegido por derechos de autor

lugar a medida que toman consciencia de estos ritmos que se van sucediendo, ajenos a su voluntad. Incorporan gradualmente las nociones temporales cuando se les hace seguir un ritmo, cuando se les hace esperar un rato hasta la hora de comer, cuando se les hace ir a dormir porque es oscuro, cuando se les hace ordenar una historieta que tiene un orden lógico de sucesión, o cuando se les ayuda a relacionar que hay dos días de la semana, el sábado y el domingo, que no van a al escuela.

A lo largo de la etapa de educación infantil, hay un progreso en relación con la orientación temporal, ya que los pequeños poco a poco incorporan estas nociones y las utilizan correctamente. Algunas de dichas nociones son: hoy/ayer/mañana, ahora/antes/después, día/noche y formas sociales del tiempo como los días de la semana. El niño o la niña de esta edad puede entender que hay sucesos y ciclos que se van repitiendo a lo largo del tiempo y que este hecho es el que marca los ritmos que hay que comprender para orientarse en el tiempo. El proceso de construcción de estos conceptos temporales está muy relacionado con sus vivencias durante el día (la secuencia que viven es: antes de ir a la escuela, en la escuela, comer, en casa, bañar, cenar y dormir) y la continua utilización de estas nociones por parte de los adultos. Asimismo, sus acciones y movimientos muchas veces implican nociones temporales: caminar despacio, saltar al ritmo marcado por la pandereta, cantar una canción todos juntos, etc.

Las nociones temporales y espaciales son muy importantes en la organización personal de los niños y, al mismo tiempo, para el desarrollo de sus capacidades cognitivas.

Las capacidades cognitivas

En este apartado trataremos las capacidades que tiene el niño para comprender el mundo que le rodea y poder actuar en él. Así pues, nos centraremos en las capacidades cognitivas, es decir, de razonamiento y pensamiento, que están estrechamente relacionadas con las capacidades de utilización del lenguaje verbal. Dividiremos la etapa en dos subestadios para que la explicación sea más clara. En la primera parte nos centraremos en la explicación de estas capacidades desde el nacimiento hasta que empieza a dominar el lenguaje verbal y en la segunda nos ocuparemos del pensamiento y la inteligencia de los niños y niñas desde los dos años aproximadamente hasta el final de la etapa de educación infantil.

Desde el nacimiento hasta el año y medio o los dos años

Cuando los pequeños nacen están preparados, gracias a una dotación genética determinada, para formar parte de la especie humana. Pero también hay que subrayar que los seres humanos al nacer necesitan una dedicación muy grande por parte de los adultos que forman parte de la especie humana para poder sobrevivir y llegar a ser individuos autónomos. El proceso que conduce a los seres humanos a la no dependencia de las otras personas es muy largo si lo comparamos con el de las especies más próximas dentro de la escala filogenética. Esto es así porque toda la infancia de los seres humanos es una etapa del desarrollo de las capacidades que nos permiten transformarnos en personas. Entre las capacidades que hay que desarrollar a lo largo de muchos años podemos destacar las capacidades cognitivas y de lenguaje. La posibilidad de comunicarnos mediante el lenguaje verbal y de tener un razonamiento

Material protegido por derechos de autor

lógico es propio y exclusivo de los seres humanos. El proceso para alcanzar el desarrollo máximo de estas capacidades es largo y empieza en el momento en que el recién nacido inicia una vida propia.

La primera etapa que hemos destacado dentro de los seis primeros años de vida se inicia con el nacimiento y concluye con el dominio del lenguaje verbal, lo que significa el acceso a un proceso de utilización de símbolos para comunicarnos. Esta adquisicion es básica para el desarrollo posterior de las capacidades de razonamiento.

El recién nacido tiene unas *capacidades perceptivas* (visión, audición, tacto, gusto y olor) bastante elaboradas, que son la base para el desarrollo posterior de todas las capacidades y que le permiten tener contacto con el mundo de las personas que le rodean. Las investigaciones recientes sobre las capacidades del recién nacido han proporcionado información muy interesante respecto a estas capacidades perceptivas. En cuanto a la *percepción visual,* hay que subrayar que los niños y niñas ven a partir del momento en que nacen, pero al principio no tienen la misma agudeza visual que los adultos, sino que la van adquiriendo durante los primeros meses de vida. Los pequeños se interesan por lo que les rodea y gradualmente van grabando en su memoria las características de los objetos y los rostros más habituales. Se ha comprobado que los recién nacidos sienten un interés especial por ciertas partes del rostro humano: aquéllas que pueden ser más expresivas, es decir, la boca y los ojos. El recién nacido centra su atención en estas partes de su madre cuando come o cuando establece una relación con la mirada.

Parece ser que la *percepción auditiva* se pone en marcha antes de nacer y que, por lo tanto, el recién nacido ya es capaz de percibir ruidos y sonidos que se producen a su alrededor. Le interesan especialmente los sonidos que tienen la frecuencia de la voz humana y es capaz de identificar fácilmente diferentes voces. La *percepción gustativa, táctil* y *olfativa* aparecen muy pronto y con el tiempo se van afinando y volviendo más discriminadoras.

Además de estas sensaciones que provienen de estímulos externos, sabemos que el recién nacido también se enfrenta a unas *sensaciones internas* que unas veces le producen malestar y otras bienestar. Estas sensaciones están relacionadas sobre todo con el funcionamiento de su aparato digestivo (percepciones interoceptivas).

La información que llega al recién nacido a través de sus sentidos le permite diferenciar unos olores de otros, unos ruidos de otros, unas voces de otras, y relacionar unas sensaciones externas con un bienestar interno. Si los pequeños nos pudieran explicar sus impresiones desde los primeros meses de vida con el lenguaje que podemos utilizar los adultos, seguramente nos dirían algo así:

> *Poco a poco me voy dando cuenta que cuando me entra aquella cosa líquida tan dulce por la boca, dejo de sentir malestar en la barriga; a veces, cuando me duele, lloro y entonces viene alguien a darme lo que quiero.*

Hasta ahora, hemos explicado que el conocimiento que poseen las niñas y los niños se debe a la percepción de sensaciones externas o internas. También debemos subrayar que el recién nacido tiene otra fuente de conocimiento: *la acción que él mismo puede hacer sobre los objetos.* Estas acciones son básicas para que el niño pueda ir conociendo las características de los objetos de su entorno y la influencia

Material protegido por derechos de autor

que él mismo puede ejercer en relación con dichos objetos. El interés de los niños y niñas por explorar objetos, por tocar los objetos que ven o por provocar el ruido que hace un objeto determinado, es un instrumento constante de conocimiento y comprensión del mundo que les rodea. En este aspecto, también es muy importante el papel del adulto, ya que es quien proporciona información a las niñas y los niños pequeños, y muchas veces sirve de modelo de lo que se puede hacer con las cosas.

Tal como identificó Piaget (1977), esta etapa está presidida por una *inteligencia sensoriomotora,* porque la fuente principal de conocimiento está en las acciones que hace el niño, provocadas o que provocan unas sensaciones interesantes desde muchos puntos de vista. Una niña pequeña conoce, distingue, compara, identifica o relaciona las cosas que le rodean a partir de sus acciones y también aprende a partir de ellas. El bebé de cuatro meses aprende a establecer relaciones entre el sonajero que tiene en la mano y el movimiento que lo hace sonar; el de seis a ocho meses sabe acercarse el tren que le gusta estirando la cuerda que tiene cerca, etc. Mediante el contacto con los objetos y las personas, el niño empieza a relacionar medios y fines y, por tanto, a establecer progresivamente una conducta intencional, aplicando unas acciones sobre los objetos con una finalidad determinada. Como dijo Piaget, el niño va coordinando, repitiendo y diversificando los esquemas de acción (conjunto de acciones) sobre los objetos con la finalidad de ir conociendo la realidad.

En el primer año de vida, las relaciones que se establecen entre el pequeño y la persona que lo cuida están llenas de *situaciones de comunicación*, en las que se intercambian informaciones y se establecen unos lazos afectivos primordiales para el crecimiento y desarrollo de todas las capacidades. Desde el nacimiento, se establecen interacciones entre el adulto y el recién nacido que son básicas para determinar el substrato que permitirá ir adquiriendo las formas de representación que culminarán en la adquisición del lenguaje verbal, la mejor forma de comunicación entre los seres humanos.

En las constantes situaciones de cuidado o de juego que tienen lugar entre un adulto y un niño, hay momentos de comunicación que son muy importantes para ayudarle a progresar hacia procesos de representación cada vez más avanzados. Nos referimos a lo que Bruner (1985) denomina *formatos,* es decir, situaciones pautadas rutinarias y repetidas que permiten al adulto y al pequeño cooperar para hacer evolucionar el lenguaje. En estas situaciones, el adulto y el niño hacen cosas conjuntamente que se transforman en el contexto adecuado para aprender sobre el funcionamiento del lenguaje (se produce un intercambio entre el emisor y el receptor que participan en la comunicación, hay un tema compartido, se actúa por turnos, primero uno y después el otro, etc.). Así, por ejemplo, cuando vestimos o arreglamos a una niña de diez meses, habitualmente tiene lugar una secuencia muy conocida que va acompañada de hechos y lenguaje. Se trata de la situación de poner colonia, en la cual la madre o la maestra abre el frasco y la niña, que ya se ha acostumbrado a tener el tapón, lo pide; después lo devuelve para volver a cerrar el frasco y, finalmente, la madre peina a la niña. En esta situación hay un ritual de acción conjunta entre la madre y la niña que va acompañado de un lenguaje determinado y pertinente en esta situación: «Ten el tapón», «Dame el tapón», «Ahora el peine», «¡Qué guapa estás!», etc. Bruner subrayó que los formatos son de *acción conjunta*, como el ejemplo mencionado, o de *atención conjunta*, como por ejemplo aquéllos en que las dos personas

Material protegido por derechos de autor

De los dos a los seis años

El acceso a la función simbólica ha contribuido espectacularmente en la evolución del niño pequeño, no sólo en relación con la adquisición del lenguaje, sino también posibilitando el acceso a la representación constante de un mundo que es complejo y que podrá ir comprendiendo gradualmente. Así podemos entender la importancia, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, de los juegos o las situaciones en que el niño hace una imitación diferida (reproducción de un gesto, unas palabras que se han pronunciado en otra situación) del juego simbólico, el dibujo o la escritura. En muchas de estas situaciones se reproducen unas escenas que se han vivido anteriormente, con una secuencia determinada, una planificación y una verbalización.

A lo largo de esta etapa, observamos que los pequeños de entre dos y seis años hacen un esfuerzo constante de comprensión del mundo que les rodea y elaboran su propia explicación a partir de lo que les explican los adultos o de lo que ellas experimentan. Esto no significa que el tipo de comprensión del mundo que tienen los pequeños de estas edades sea igual al tipo de comprensión que tenemos los adultos. A pesar de que ya poseen cierto conocimiento del mundo que les rodea, los niños y niñas tienen capacidades para resolver problemas y para organizar la realidad, y los tipos de razonamiento que utilizan son bastante diferentes de los de los adultos. Por este motivo, a veces el tipo de explicación que hacen los pequeños de las cosas de su entorno son extrañas e incomprensibles para la lógica del adulto. Así, por ejemplo, una niña puede decir que el coche pequeño que tienen en casa crecerá como ella, puede negarse a hacer volar la cometa porque no podrá recuperarla, puede decir que a su hermano le ha tocado más zumo de naranja porque su vaso es más alto y estrecho, puede reñir al suelo porque se ha hecho daño al caer o puede jugar a hermanos con un amigo y discutir constantemente sobre quién será el hermano en el juego.

Estas conductas se han explicado muy bien a partir de las investigaciones de Jean Piaget en relación con el pensamiento de los pequeños. El *egocentrismo* (tomar únicamente el punto de vista personal desestimando los demás; la dificultad de ponerse en el punto de vista de los demás), que provoca *artificialismo* (considerar que los fenómenos naturales son provocados por una voluntad humana, como sus actos de voluntad; no distinguir entre lo que es natural y lo que es artificial), *finalismo* (considerar que los fenómenos naturales están provocados con una finalidad, como los propios actos intencionales; no distinguir entre la finalidad y la consecuencia) y *animismo* (considerar que el mundo es animado, igual que él, no distinguir entre lo que está vivo y lo que no tiene vida), caracteriza las explicaciones que los niños hacen del mundo que les rodea. Otras características que definen el razonamiento de los niños de estas edades son la *centración* (tiene dificultades para tener en cuenta todos los elementos que están presentes en una situación y sólo tiene en cuenta, sólo se centra, en uno). A modo de ejemplo, podemos citar las posibles dificultades de un interlocutor para entender las explicaciones que dan los pequeños sobre situaciones vividas, ya que centran la explicación en sus vivencias y no pueden adoptar otro punto de vista ni entender que el otro no ha vivido lo mismo. Igualmente, podemos citar las dificultades que puede tener un adulto para entender a un niño o niña que habla por teléfono y «muestra» la muñeca con la que está jugando. Y, finalmente, la *irreversibilidad* (dificultades para representar la secuencia de acciones contraria a fin de

Material protegido por derechos de autor

resolver correctamente situaciones de cambios en la materia). Como ejemplo, es interesante comentar las dificultades para aceptar que la carne se corte a trozos pequeños, porque el niño cree que entonces hay más, o al contrario, se queda tranquilo cuando pide más fruta y ve al adulto cortarla a trozos pequeños. No obstante, estas características no le impiden empezar a comprender la organización y el funcionamiento de la realidad que le rodea.

Las experiencias que tiene el niño o la niña durante la infancia le proporcionan un conocimiento muy interesante que hay que tener presente para entender el proceso de desarrollo de las capacidades cognitivas. Por un lado, se puede subrayar la importancia de las secuencias vividas por el pequeño de manera cotidiana, de los sucesos que pasan regularmente, con una concomitancia de materiales, vivencias, etc., que le permiten poder prever qué vendrá a continuación, percatarse de los cambios introducidos o anticipar las condiciones necesarias para que algo ocurra, etc. Estas vivencias representan lo que algunos autores (Coll, 1983; Rodríguez, 1990) denominan esquemas de conocimiento.

Estos esquemas son las porciones de realidad que el niño y la niña de esta edad conocen y que a lo largo de los años se irán enriqueciendo, diversificando y relacionando para obtener un conocimiento cada vez más ajustado al funcionamiento real de las cosas. Por ejemplo, respecto a la organización social de una ciudad, los niños y las niñas de las zonas urbanas tendrán más esquemas de conocimiento que los de las zonas rurales y, dentro de las primeras, los esquemas serán más o menos complejos en función de las experiencias de visitas, recorridos o vivencias tenidas en la ciudad (hay pequeños que conocen tiendas de diferentes tipos porque van a comprar con su padre y su madre, hay pequeños que saben que existen diversas maneras de moverse por la ciudad porque han ido en autobús, taxi o coche particular, o bien conocen la función de los diferentes coches con sirena porque cerca de su casa hay unos cuantos, etc.).

También hay que tener en cuenta que las escenas o las secuencias que han vivido los niños y niñas les informan sobre los componentes, las conductas habituales, las condiciones necesarias para que se produzcan, los resultados que se obtienen, etc. En este sentido, podemos hablar de las experiencias que el niño recibe cuando está en la cocina mientras su madre o su padre prepara la comida, de las diferentes habitaciones de la casa, de la experiencia de ir a un restaurante o de la situación de cambiar y vestir. En estas secuencias los pequeños hacen una interpretación personal de las relaciones entre los diferentes momentos vividos que les servirán para anticipar su conducta y lo que se puede esperar que pase en esta escena.

Además, los pequeños son capaces de explorar la realidad, de memorizar algunos datos, siempre que la situación sea interesante para ellos y forme parte de sus juegos y situaciones conocidas. También pueden empezar a resolver problemas que impliquen el sistema de numeración, siempre que se trate de cantidades bajas.

Así pues, vemos que los niños y niñas de estas edades aprenden y desarrollan sus capacidades de razonamiento a partir de la confrontación de sus ideas iniciales con las que reciben de los adultos, a pesar de que el tipo de razonamiento lógico no es exactamente el mismo que el de éstos. Los niños de esta edad pueden comprender las relaciones entre las cosas, se plantean hipótesis sobre el funcionamiento del mundo, hipótesis que irán confrontando, modificando y enriqueciendo a través de sus experiencias y de las informaciones proporcionadas por los adultos.

Material protegido por derechos de autor

En la experiencia con los objetos y las personas, los pequeños utilizan como medio de comunicación preferente el *lenguaje verbal* y, de esta manera, lo van practicando en diferentes situaciones, gracias a lo cual amplían sus capacidades de comunicación en contextos más lejanos y desconocidos y amplían notablemente su léxico. A partir de los dos años el lenguaje acompaña a todas sus acciones. Gradualmente, se va interiorizando y cada vez más será un instrumento del pensamiento, además de una herramienta para la comunicación.

De los dos a los cuatro años, los pequeños hacen esfuerzos para mejorar su *pronunciación* y van incorporando prácticamente todo el repertorio fonético. Sólo en algunos casos a los niños todavía les cuesta pronunciar algún fonema, algo que se solucionará definitivamente hacia los cinco o seis años. El *léxico* se duplica cada año. A partir de los dos años, ya son capaces de construir frases de tres o cuatro elementos lingüísticos y hacia los cuatro años ya dominan las oraciones simples. Otro aspecto que va mejorando es la incorporación de las *leyes que rigen nuestro lenguaje verbal* desde el punto de vista gramatical y sintáctico: verbos regulares e irregulares (por ejemplo, se deja de decir «se ha rompido» o «ya lo he hacido» y se incorporan las fórmulas correctas «se ha roto» o «ya lo he hecho»), la utilización de los pronombres es cada vez más correcta («esta muñeca es de yo» se convierte progresivamente en «esta muñeca es mía»), etc.

Al final de la etapa de educación infantil el lenguaje de los niños y las niñas suele ser totalmente comprensible, con un dominio completo del repertorio fonético, un uso correcto de todas las flexiones (concordancias, tiempos verbales, etc.) y la utilización de muchas frases compuestas. Los diferentes usos del lenguaje se van ampliando y adecuando al lenguaje en las diferentes funciones lingüísticas. Poco a poco, el lenguaje se puede utilizar para explicar experiencias no vividas por las otras personas o pedir información sobre un hecho que está en un tiempo diferente del presente, en definitiva, el lenguaje se va convirtiendo en una herramienta para el conocimiento del mundo que les rodea, y todavía más en la medida en que se haya puesto a los pequeños en situaciones que hayan estimulado el interés por la comunicación.

Así pues, conviene abandonar la creencia popular de que la evolución del lenguaje viene determinada por un surgimiento espontáneo y que está fuertemente marcada por aspectos genéticos, hereditarios, etc. Aunque hay niños y niñas que en principio están más interesados en comunicarse y en analizar las diferencias entre los sonidos de distintas palabras al aprender palabras nuevas, hay muchos aspectos del desarrollo del lenguaje que están relacionados con el uso y el aprendizaje que se haya hecho de ellos.

También hay que destacar las repercusiones que tiene el crecimiento en contextos bilingües en el desarrollo del lenguaje, como sucede en algunas comunidades del Estado español. El hecho de estar en contacto de manera natural con dos lenguas hace que los pequeños se interesen en seguida por aspectos de su funcionamiento. La curiosidad por saber cómo se dice una cosa en castellano para un niño que domina el catalán o el gallego o por las diferencias entre una palabra pronunciada en euskera y en castellano, les conduce muy pronto a análisis metalingüísticos que son muy útiles para el dominio del lenguaje.

Finalmente, durante el segundo ciclo de la educación infantil, muchos niños y niñas que han estado en contacto con una utilización funcional del lenguaje escrito (haber visto hacer listas para la compra, haber participado en situaciones en que se les

Material protegido por derechos de autor

haya leído cuentos, haber visto leer notas o cartas de otras personas, etc.) tienen interés en conocer y practicar el funcionamiento del código escrito y empiezan a interesarse por lo que dicen unas letras o por cómo se escribe su nombre. Si el adulto, en estas situaciones -al igual que en muchas otras de acceso al lenguaje oral-, proporciona información a los pequeños y sigue haciendo una utilización del lenguaje escrito propiamente como medio de comunicación, contribuirá a que entiendan progresivamente el funcionamiento del código escrito y muestran interés por adquirirlo.

Las capacidades de relación con los demás y las capacidades de equilibrio personal

Una explicación global del desarrollo tiene que incluir las capacidades que posibilitan que las personas podamos comportarnos como tales. Es decir, entendemos que el substrato que posibilita un buen desarrollo psicomotor, cognitivo y del lenguaje es la *progresiva construcción de la identidad personal* (la personalidad), juntamente con las capacidades de *relacionarnos y comunicarnos con los demás.*

El *proceso* de *identidad* del niño se va construyendo progresivamente a lo largo de toda la evolución. Incluso podríamos decir que se trata de un proceso sin final, ya que los adultos vamos incorporando durante toda la vida nuevas situaciones que nos permiten ir definiendo nuestra identidad en situaciones variadas: como padres, como adultos que tienen responsabilidades laborales, como hijos de padres que ya son mayores, etc. Por consiguiente, es importante entender que el yo y la personalidad del niño no es una entidad que éste lleva incorporada cuando nace y que después relacionará con otras personas, sino que más bien sucede lo contrario: la personalidad se irá estructurando a partir de la relación con la otra gente y en esta interacción se irá interiorizando. Desde esta perspectiva, es lógico atribuir una gran importancia a las relaciones y las interacciones entre las personas como factor posibilitador de la construcción progresiva de la identidad personal y el desarrollo de todas las capacidades.

Desde el nacimiento hasta los dos años

Prácticamente todos los niños y niñas al nacer están rodeados de un ambiente de estima, afecto, protección y cuidados, que es esencial para el establecimiento de las primeras relaciones y, por lo tanto, para el crecimiento físico y el desarrollo de todas las capacidades. Los adultos sienten satisfacciones al cuidar, alimentar y relacionarse con los recién nacidos y éstos, a su vez, se sienten atraídos por las sonrisas y las palabras que se les dirigen y, naturalmente, poco a poco van identificando a sus cuidadores como las personas que calman el hambre, el malestar y la angustia. Estas primeras relaciones y comunicaciones van acompañadas de manifestaciones corporales (sonrisa, abrazo, caricias) expresadas por los adultos que le rodean, así como por manifestaciones auditivas (llanto, palabras) que expresan tanto el pequeño como los padres o los educadores. Así, a través de estos códigos que el pequeño va identificando gradualmente, se crea una serie de secuencias que se repiten y que son fundamentales para que el pequeño vaya creando una serie de esquemas mentales de las personas con las que habitualmente mantiene este tipo de relación estrecha. Se inicia un proceso de socialización que permitirá la construcción progresiva de los elementos que permiten actuar y vivir como persona en un ambiente cultural y social determinado.

Material protegido por derechos de autor

Hemos visto que las necesidades que tiene el individuo de la especie humana al nacer (protección ante los peligros, alimentación y cuidados básicos de higiene, interés en la exploración del entorno) sólo se pueden satisfacer mediante la relación con las otras personas, y esta relación es lo que le permite poner en marcha y madurar todo su potencial biogenético, el cual, a su vez, le permitirá responder a los estímulos externos poco a poco y de manera adaptada a sus posibilidades.

Esta relación tan estrecha será el germen del establecimiento de los vínculos afectivos, tan necesarios a lo largo del proceso de socialización de las personas. La vinculación afectiva se desarrolla a través de la repetición de situaciones de cuidado y alimentación. Muy pronto, hacia los tres meses de vida, el recién nacido empieza a conocer a las personas que tienen un tipo de relación más constante con él. De todas formas, al principio todavía sonríe a los que le sonríen y no le importa ser cogido por una persona desconocida. Gradualmente, el *vínculo de apego* se consolida y, durante un periodo relativamente largo de tiempo -hasta aproximadamente el año y medio o los dos años-, el niño se siente seguro, protegido y tranquilo si está cerca de las personas que tienen una relación privilegiada con ella (habitualmente, primero son el padre y la madre, pero también, y según la relación que hayan establecido, se crean vínculos con la abuela y el abuelo, con las canguros, las educadoras del jardín de infancia, etc.) Estos vínculos se manifiestan de diferentes maneras: en forma de conductas, en el sentido de deseo de proximidad física, de interés por los contactos táctiles o visuales, de búsqueda de más contacto cuando se siente intranquilo, de sonrisa cuando vuelve a encontrar a la figura después de unos momentos de separación, y también da lugar a sentimientos y sensaciones de seguridad, bienestar y placer, y calma la ansiedad. Lentamente, la seguridad que proporcionan las figuras de apego le permitirá hacerse una representación mental de estas personas y, así, aunque no siempre estén presentes, podrá recorrer a ellas en momentos difíciles, es decir, serán accesibles cuando tenga necesidad de ellas (López, 1990).

La seguridad que proporciona a los niños y niñas de un año de vida la presencia constante de las figuras de apego es la base que permite tener la tranquilidad de ir explorando el mundo que les rodea e iniciarse en las relaciones con personas extrañas para ellos. Durante el segundo año de vida, el pequeño ya tiene algunos instrumentos que le dan más autonomía (caminar, capacidad de comunicación a través de gestos y palabras) y esto le permite explorar los límites de lo que es y no es posible. En todo este proceso, el adulto es muy importante para el establecimiento de los límites desde el afecto, que serán la base para marcar la relación entre padre, madre y niño, o entre maestra y alumno.

A los dos años, ya conocen muchas cosas de sí mismos y del proceso de relación con las otras personas. Se saben reconocer en el espejo y en una foto, saben su nombre y conocen los nombres de las personas que les rodean, saben que hay cosas que les está permitido hacer y otras que no, y empiezan a tener cierta noción de sus capacidades y limitaciones. También saben reconocer las cosas que son suyas y las defienden ante los demás niños y niñas. Ya se empieza a perfilar una manera determinada de hacer y un carácter que, sin duda, es producto de unas características genéticas determinadas innatas, pero a la vez matizadas, acompañadas de las experiencias de relación que el niño ha tenido a lo largo de sus dos primeros años de vida.

Material protegido por derechos de autor

En estas edades los niños y las niñas tienen gran curiosidad por temas relacionados con la sexualidad, como las diferencias físicas entre el hombre y la mujer, o el origen de la vida, las conductas sexuales entre adultos o animales que pueden ver por la calle, y es necesario que las personas cuidadoras (padres, maestros y maestras, educadores y educadoras) les contesten con naturalidad y sencillez.

Los niños de estas edades tienen sensibilidad sexual en los órganos genitales y pueden estimularla. Muchos niños de estas edades descubren esta fuente de placer y la autoestimulan, y los adultos la deben vivir como una conducta natural, pero intentando transmitir la idea que es una conducta privada. Cuando estas conductas se repiten de forma compulsiva, están presentes en muchos momentos de la vida social de los niños, o bien cuando es una manera de afrontar los conflictos, es importante que el adulto intervenga en el sentido de hacer ver que no es la mejor conducta en esta situación.

También habría que comentar otros aspectos que se adquieren a lo largo de estos años y que suponen conquistas importantes en el camino hacia la autonomía. Nos referimos a la autonomía en el control de los esfínteres y los hábitos de alimentación. A partir de los dos años, se considera que los niños están preparados física y psíquicamente para poder controlar los esfínteres, tanto de día como, progresivamente, de noche. En cuanto tiene la posibilidad de percatarse de los diferentes momentos del día en que necesita ir al váter, poco a poco irá adquiriendo autonomía en todo lo relacionado con este aspecto: ponerse y quitarse los pantalones y la ropa interior, limpiarse, etc. La conquista de diferentes niveles de autonomía tiene lugar entre los dos y los cuatro años.

También aproximadamente a esta edad, los niños y niñas pueden ser totalmente autónomos en las situaciones de alimentación. Todavía les es difícil utilizar objetos como el cuchillo, que se podrá dominar hacia los cinco o seis años. No obstante, en relación con estos aspectos, las edades de adquisición de autonomía pueden variar substancialmente si tenemos en cuenta las demandas que se hacen en su entorno: comer en la escuela o no, permitir que se ensucie o no, etc.

Finalmente, otra característica de los pequeños de más de dos años es el descubrimiento progresivo de la existencia de niños y niñas que pueden ser compañeros de juego. Al principio, los de edades similares son motivo de observación, de contacto físico y de interés, pero en seguida son considerados rivales en el juego o en las ganas de tener un libro, y muchas veces estas situaciones acaban en conductas agresivas. Hay pequeños que tienen tendencia a ser agresores y otros a sufrir la agresión, y ello creará una determinada dinámica en los parques de juego y en la clase. Estas situaciones proporcionan les ciertos conocimientos sobre los sentimientos, las maneras de hacer, los comportamientos que les gustan o no les gustan, etc. Gradualmente, durante toda esta etapa educativa se empezarán a establecer momentos de relación ligados al inicio del sentimiento de amistad, aunque aún no podemos hablar del establecimiento del vínculo de amistad tal como se entiende en las relaciones entre adultos.

Hay niños y niñas que tienen tendencia, por sus experiencias familiares o por el tipo de relaciones establecidas hasta el momento, a establecer muchas relaciones interpersonales. La escuela es un buen contexto para que los pequeños aprendan, mediante la ayuda de los educadores, a iniciarse en otros tipos de relaciones, en dinámicas que aporten otras características a la manera de ser propia de las niñas y los

Material protegido por derechos de autor

niños (es tan importante que el niño o niña que siempre pega para obtener un material empiece a aprender a compartir, como que el que siempre se queda sin nada porque se lo quitan sepa defender sus objetos; también es necesario que el niño que siempre está solo aprenda a jugar con los compañeros y que la que no sabe jugar ni un momento solo tranquilamente encuentre materiales y juegos que le permitan hacerlo).

A lo largo de los años, y gracias a la evolución en el campo del razonamiento y del lenguaje, los niños serán más capaces de discutir entre ellos mediante la utilización de argumentos lingüísticos en lugar de la agresión corporal; de emprender conjuntamente una tarea y planificar entre dos o más un juego en el que se repartan los papeles; de compartir los materiales entre unos cuantos compañeros y de entender que, aunque el material sea propiedad de uno, después se recuperará; de establecer relaciones diferenciadas con compañeros y compañeras, y de buscar la relación enriquecedora para la tarea que se quiera llevar a cabo.

1.4. Algunas ideas a retener

Entender el proceso de desarrollo desde una perspectiva constructivista repercute en nuestra intervención y planificación como maestras en el proceso de aprendizaje del alumnado. Hay que destacar los siguientes aspectos:

A. Conceptualizar las relaciones entre desarrollo y aprendizaje como procesos indisociables, entendiendo que es precisamente el aprendizaje, en unas condiciones determinadas, lo que permitirá el desarrollo.

- *Implicaciones educativas*
  - No esperar a que el niño madure para empezar a introducirle en algunos aprendizajes más avanzados. Si le interesan, estas primeras informaciones contribuirán a desarrollar capacidades que le permitirán entender mejor (el aprendizaje de la lengua escrita, el aprendizaje de los primeros números, el uso de materiales no estrictamente concebidos para su edad, etc.)
  - Confiar en el papel de las educadoras y los educadores como promotores del desarrollo.

B. Importancia del papel del adulto como mediador entre el mundo cultural y el niño.

- *Implicaciones educativas*
  - Aprender a observar cuál es el nivel del niño en relación con los juegos y aprendizajes, y proporcionar la ayuda justa que le permita seguir disfrutando con lo que hace. Animar a los pequeños gradualmente para que asuman más responsabilidades, cuando estemos seguros de que pueden hacerlo.
  - Diversificar el tipo de material que ofrecemos a los pequeños. Incorporar en las aulas materiales que ellos encuentran en su vida cotidiana y que les permitan diferentes niveles de resolución.
  - No preocuparse por proporcionar más información de la que los pequeños pueden asimilar. Cada uno asimilará lo que pueda en función de su nivel de desarrollo.

Material protegido por derechos de autor

- Hablar con los niños y niñas de manera adecuada para que puedan entender lo que les decimos, pero sin tergiversar las informaciones de la realidad.

C. Importancia de las experiencias vividas por los pequeños en la relación con los objetos y con diferentes situaciones que son la base para hacer nuevas construcciones y ampliar el campo de conocimientos.

- *Implicaciones educativas*
  - Introducir en clase los problemas, las situaciones, los escenarios y los materiales que los pequeños encuentran en su vida diaria y enseñar a identificarlos y analizarlos.
  - Tener en cuenta el contexto socio-cultural de los niños y niñas y planificar la práctica educativa para ofrecerles las experiencias que tal vez no hayan vivido en su ambiente familiar y cultural.

D. Los cambios durante la evolución tienen lugar gracias a un proceso de construcción que siempre parte de las posibilidades actuales del individuo y que conduce hacia estadios más avanzados que integran todos los conocimientos anteriores.

- *Implicaciones educativas*
  - Partir siempre de lo que sabe el niño o la niña y ponerle en situaciones educativas que le permitan relacionar lo que sabe con lo que se le propone.
  - No menospreciar lo que los pequeños saben y aportan a las situaciones educativas; no menospreciar su capacidad para desenvolverse en situaciones complejas.
  - Poder aceptar de ellos respuestas tal vez menos convencionales de lo esperado y valorarlas adecuadamente.

Para leer más sobre el tema...

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (comp.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación.* Madrid. Alianza.

– (comp.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva.* Madrid. Alianza.

GARDNER, H.; FELDMAN, D.H.; KRECHEVSKY, M. (comp.) (2000): *El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir las capacidades infantiles.* Madrid. Morata.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, p. 71-80.

PALOU, S. (2004): *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia.* Barcelona. Graó.

SILVESTRE, N.; SOLÉ, R. (1993): *Psicología Evolutiva. Infancia y preadolescencia.* Barcelona. CEAC.

SINCLAIR, H.; STAMBACK, M. y otros (1985): *Los bebés y las cosas: la creatividad del desarrollo cognitivo.* Barcelona. Gedisa.

STAMBACK, M. y otros (1997): *Los bebés entre ellos.* Barcelona. Gedisa.

TRIADÓ, C. (coord.) (1992): *Psicología Evolutiva.* Vic. Eumo.

Material protegido por derechos de autor

2

La etapa de educación infantil

2.1. **Introducción** | 52

2.2. **Características generales de la etapa** | 53

Los rasgos principales de la etapa | 53

Los grandes objetivos de la etapa | 56

2.3. **El currículum de la etapa** | 58

¿Debemos hablar de currículum? | 58

¿Cuáles son las características del currículum? | 60

¿Qué información nos proporciona? | 63

- ¿Qué hay que enseñar? | 63
- ¿Cómo hay que enseñar? | 67
- ¿Cuándo hay que enseñar? | 68
- ¿Qué, cómo y cuándo hay que evaluar? | 68

2.4. **Las áreas curriculares y los principales bloques de contenido** | 69

El descubrimiento de sí mismo | 72

El descubrimiento del entorno natural y social | 75

Intercomunicación y lenguajes | 79

- Lenguaje verbal | 84
- Lenguaje matemático | 89
- Lenguaje musical y expresión corporal | 92
- Lenguaje plástico | 93

2.5. **Los ciclos en la etapa de educación infantil** | 95

El primer ciclo | 95

El segundo ciclo | 96

2.6. **Algunas ideas a retener** | 98

Para leer más sobre el tema... | 98

Material protegido por derechos de autor

La lectura de este capítulo debería proporcionar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentido tiene hablar de currículum en la etapa de educación infantil? ¿Corremos el riesgo de «escolarizar» todavía más (en el peor sentido del término) la guardería y el parvulario?
- ¿Qué informaciones nos proporciona el currículum?
- ¿Qué debemos considerar más importante en cada uno de los ciclos de la etapa?
- ¿Qué relación existe entre las actividades de aprendizaje y los contenidos escolares?
- ¿Qué sentido tiene hablar de diferentes tipos de contenidos educativos en la etapa de educación infantil?

2.1. Introducción

En el capítulo anterior se han expuesto los aspectos que están implicados en el desarrollo de los niños y niñas de edades comprendidas entre el nacimiento y los seis años. Nuestra intención ha sido explicar de manera detallada, y también interrelacionando los diferentes aspectos, el proceso habitual de crecimiento y desarrollo durante estos primeros años de vida. Como se habrá podido apreciar, hemos hablado indistintamente de padres/madres y educadores/educadoras. Y lo hemos hecho a propósito.

A partir del nacimiento, los padres, y especialmente las madres, por motivos biológicos y sociales, establecen siempre los contactos más cercanos. De todas formas, en seguida -hacia los cuatro o cinco meses- algunas familias ya requieren la ayuda de profesionales para poder cuidar a su hijo o hija durante algunas horas del día. Por este motivo, históricamente han aparecido escuelas o instituciones que se encargan de cuidar a los más pequeños. Asimismo, en la franja más alta de esta etapa se vio la necesidad de que los alumnos menores de seis años tuvieran experiencias escolares, ya que se consideraba que era conveniente que estuvieran con otros pequeños y empezaran a vivir en contextos diferentes de los familiares. Así, se dibujaron unas franjas de edad en que los pequeños, a pesar de que la escolarización no era obligatoria, se encontraban en una escuela, una institución cuyo objetivo principal consistía en cuidar a los niños y niñas en ausencia de sus padres. La manera en que han surgido las necesidades de escolarización en los más pequeños y el proceso que se ha seguido en la consideración de esta etapa por parte de la administración pública nos explican la situación actual de la escuela para niños y niñas entre los primeros meses de vida y los seis años de edad. Como veremos más adelante, la consideración de la entidad educativa de esta etapa es muy reciente, y esto permitirá empezar a establecer criterios que deberán seguirse en todas las escuelas y ordenar las ofertas de los ámbitos públicos y privados. Así pues, sabemos que todavía coexisten diferentes maneras de atender a los niños de estas edades: en la escuela con los mayores de seis años, en las denominadas «guarderías», en los puestos de trabajo, en las escuelas propias destinadas únicamente a los de estas edades, etc. La diversidad,

Material protegido por derechos de autor

que en la etapa de educación secundaria conviene que en determinados momentos los chicos y chicas puedan tener autonomía ante ciertas decisiones escolares y que las medidas de control que ejercen los padres deben adecuarse a la nueva situación. También cabe destacar que en la etapa de primaria, los padres tienen que aprender a estar menos presentes en ciertos momentos (acompañar a la escuela, control diario de la labor escolar, etc.). Pero también tenemos que darnos cuenta de que en la etapa de educación infantil el contacto y la colaboración entre familia y escuela es fundamental para estar atentos a las diferentes necesidades que expresa y manifiesta el pequeño de esta edad. Esta colaboración es esencial a lo largo del primer ciclo de la etapa: podríamos decir que las madres y los padres tienen que ser parte integrante de la guardería.

Durante el primer ciclo de la educación infantil, los padres y las educadoras deben ponerse de acuerdo en aspectos tan esenciales como los hábitos alimentarios, los ritmos diarios, el control de las necesidades básicas, etc. Además, es necesario que perciba que se encuentra en dos contextos que no son extraños el uno para el otro. También es necesario que maestros y familiares puedan compartir las angustias, las dudas y los interrogantes que se plantean a lo largo del proceso de desarrollo de los pequeños, sobre todo en los primeros años de vida.

Equilibrio entre etapa con entidad propia y relación necesaria con las otras etapas educativas

Cabe señalar que en la etapa de educación infantil, aunque se considera una etapa única, se producen unos cambios de tal magnitud en los alumnos que no pueden compararse con los de las otras etapas educativas. A pesar de la diversidad existente en los niños y niñas de las diferentes edades, esta etapa debe tener una entidad propia que la distinga de las demás. Éste es uno de los grandes retos de la escuela que atiende a alumnos desde los primeros meses de vida a los seis años de edad, es decir, buscar los elementos comunes que deben estar presentes a lo largo de toda la etapa, aunque muchas veces los niños cambien incluso de edificio al finalizar el primer ciclo; establecer los elementos básicos del proyecto de ciclo y de etapa; establecer la secuenciación de los contenidos teniendo en cuenta los aspectos evolutivos y los de experiencia; establecer los rasgos básicos comunes en relación con la metodología de aula en estas edades, etc. Así pues, a lo largo de esta etapa, hay que tomar en consideración los aspectos que le dan unidad y sentido, pero también hay que tener en cuenta las diferencias entre las capacidades y las necesidades de los alumnos de un año y los alumnos de cinco años.

La etapa de educación infantil tiene, al mismo tiempo, una característica que le confiere un estatus especial: es la etapa previa a las etapas obligatorias posteriores. Podríamos pensar que los pequeños que se encuentran en la etapa de educación infantil tienen una primera experiencia en relación con el mundo escolar que puede ser muy importante para ellos en su escolarización posterior. Algunos habrán obtenido la experiencia de la escuela como algo interesante y divertido, y otros habrán obtenido experiencias contrarias. La manera de vivir, el tipo de aprendizajes realizados y el tipo de relaciones establecidas en la escuela pueden ser determinantes en el éxito posterior de toda la escolarización. Por este motivo, entendemos que la etapa de la

Material protegido por derechos de autor

educación infantil debe coordinarse obligatoriamente con las otras etapas educativas para poder determinar las necesidades y carencias que perciben todos los profesionales desde la perspectiva de su ciclo o su etapa.

Función educativa y función social al mismo tiempo

En la época en que vivimos, la incorporación progresiva de la mujer al mundo laboral y la transformación progresiva del núcleo familiar han hecho que otras instituciones educativas compartan con la familia una labor que no hace más de treinta o cuarenta años era exclusiva de esta última. Así pues, hay que tener en cuenta que la escuela infantil muchas veces también ejerce una función social de ayuda al medio familiar para educar al niño en sus primeros años de vida.

Al mismo tiempo que se pone de manifiesto la función social de la escuela infantil, no hay que olvidar que, al igual que en todas las otras etapas, ésta también tiene una función educativa; es necesario que el trabajo en la escuela permita desarrollar al máximo las capacidades de todo el alumnado a través de los contenidos educativos propios de esta etapa. En este sentido, todavía hay que trabajar para que esta etapa educativa tenga la consideración social y cultural que se merece. Es importante reconocer la importancia de la educación en estas edades y, por lo tanto, la necesidad de formación y especialización de los profesionales. Así pues, habrá que avanzar hacia la consideración justa de esta etapa. Hay que ir más allá de las ideas que conciben esta etapa educativa únicamente desde una perspectiva asistencial: debemos considerar que se trata de una escuela que educa y no una escuela que sólo guarda.

Los grandes objetivos de la etapa

Las consideraciones anteriores nos inducen a enumerar los grandes objetivos de la etapa de educación infantil. Esto nos permitirá abordar, a continuación, los planteamientos curriculares que proponemos.

Potenciar y favorecer el desarrollo máximo de las capacidades, respetando la diversidad y las posibilidades de los diferentes alumnos

Como hemos visto, el desarrollo no tiene lugar como una expansión automática de potencialidades, sino que se trata de un complejo proceso de interacción entre el pequeño y el adulto o la adulta. Por este motivo, la escuela infantil debe organizarse en torno a situaciones experienciales mediante las cuales será posible el aprendizaje de habilidades, estrategias, actitudes, conceptos y, por consiguiente, se avanzará en el desarrollo de las capacidades implicadas. Entendemos que la escuela infantil es un contexto de desarrollo, ya que en ella se dan las condiciones óptimas para que los niños y las niñas se desarrollen como personas. En la escuela infantil encuentran vivencias, experiencias compartidas, sentimientos, frustraciones e ilusiones. Enfrentarse a todas estas experiencias con ayuda de los adultos y los demás pequeños es lo que hace que crezcan y pongan en práctica nuevas capacidades para enfrentarse a estas experiencias. En definitiva, es lo que les hace ser mayores.

Material protegido por derechos de autor

está avanzando en algunos aspectos. De todos modos, tal vez se pueda hablar de cierto «acuerdo» constructivista, como hemos señalado en el capítulo 1. Este hecho comporta que, a veces, los datos puedan no ser coincidentes, según la teoría que esté en la base de las decisiones tomadas.

- *El análisis disciplinario:* nos proporciona información sobre el tipo de conocimiento que ofrece cada disciplina y nos permite comprender su lógica interna. Los responsables de la administración educativa, asesorados por especialistas de las diferentes materias y disciplinas (lengua, matemáticas, ciencias, etc.) seleccionan los contenidos de cada disciplina que hay que aprender en las diferentes etapas, y las maestras del parvulario tendrán que priorizar los contenidos relacionados, por ejemplo, con el aprendizaje de la lengua escrita que hay que conocer en el parvulario, teniendo en cuenta los conocimientos de que se dispone en ese momento.
- *El análisis pedagógico:* nos facilita información sobre cuáles son las situaciones de práctica educativa que permiten un mejor aprendizaje. Hay que considerar los grandes cambios que han tenido lugar en las prácticas educativas a lo largo de los años. Así pues, la administración educativa recomendará los elementos que deben estar presentes en las prácticas educativas de las escuelas, y las maestras de la guardería tomarán decisiones sobre si es mejor, teniendo en cuenta su práctica, estructurar el material de juego para los pequeños en rincones de juego o no organizar la clase de esta manera.

A partir de lo expuesto en los párrafos precedentes, podemos estar de acuerdo en que en la etapa de educación infantil tiene sentido hablar de curriculum. En esta etapa los pequeños también tienen que encontrar situaciones que les permitan desarrollar las capacidades de que disponen como seres humanos (cognitivas, de lenguaje, de relación entre las personas, de equilibrio personal y motrices) y, como en las otras etapas, este desarrollo está vinculado al aprendizaje de unos saberes culturales determinados que les permitirán empezar a conocer el mundo que les rodea. Asimismo, como en otras etapas, la elaboración del curriculum requiere un análisis desde diversas perspectivas, que permita tomar las decisiones más adecuadas para conformar el proyecto educativo que la sociedad destina a los menores de seis años de edad.

¿Cuáles son las características del curriculum?

A fin de sintetizar lo que consideramos importante en relación con el ordenamiento del sistema educativo y las diferentes decisiones sobre el curriculum de esta etapa, expondremos varios aspectos que nos parecen interesantes y que se recogían en la propuesta curricular de la LOGSE.

La función del curriculum en una etapa que no es obligatoria

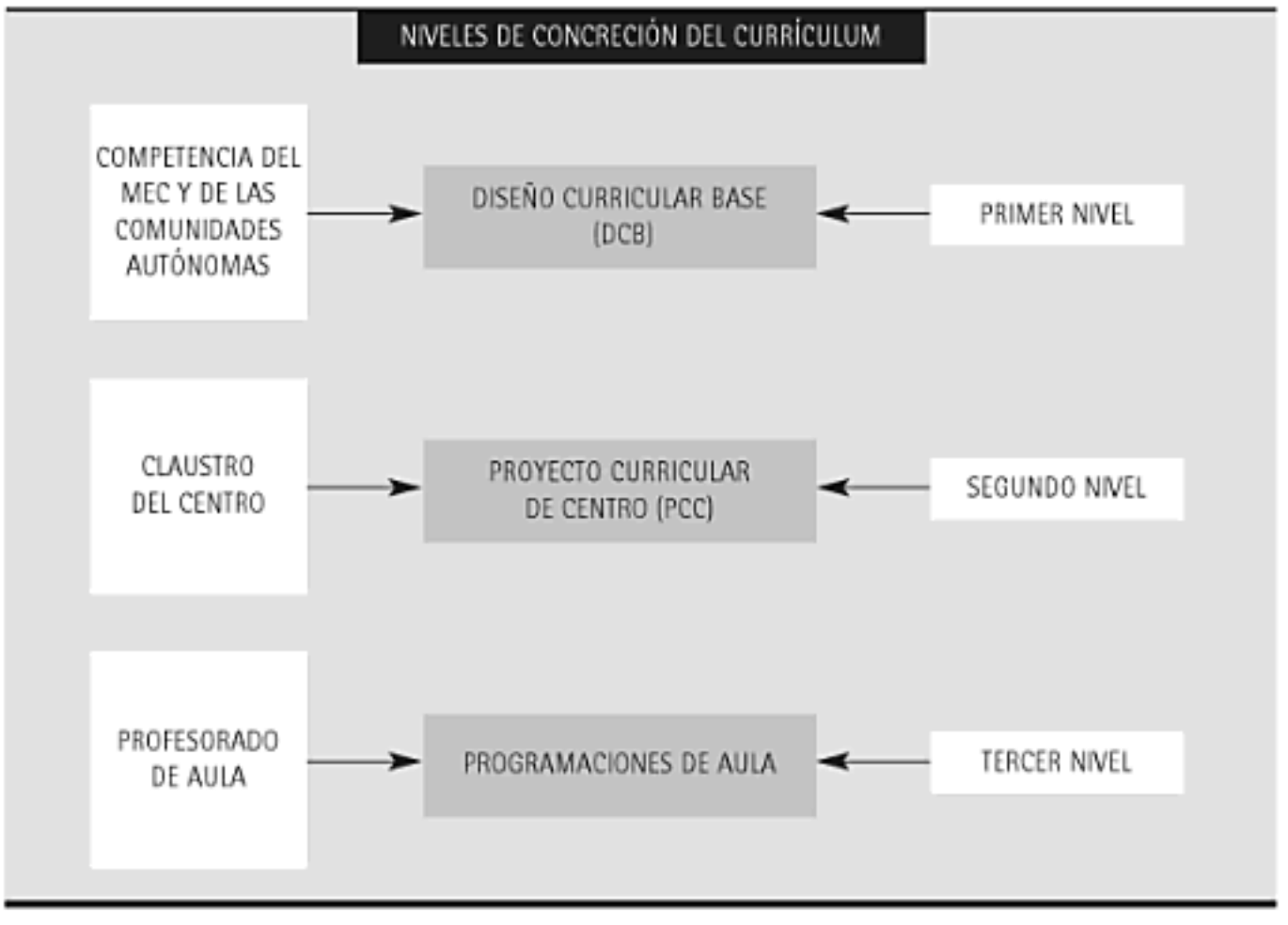
El hecho de que la etapa de educación infantil no sea obligatoria hace que el curriculum adoptado tampoco lo pueda ser. Esto significa que todos los aspectos que se proponen (contenidos, objetivos, orientaciones didácticas) sean orientativos y no prescriptivos. Aún así, consideramos muy útil la existencia de un curriculum orientador, porque sirve como referente para los maestros, para no olvidar ningún aspecto

Material protegido por derechos de autor

fesorado tomar decisiones y ponerlas en práctica. Por otro lado, requiere un esfuerzo y un nivel de formación más alto del profesorado, y puede comportar diferencias relativamente grandes entre los centros educativos de una misma zona geográfica, entre otros aspectos.

Los diferentes niveles de concreción son:

- *Primer nivel de concreción.* Se concreta en un documento que es el diseño curricular (curriculum, Diseño Curricular Base, según la terminología de diferentes administraciones). El agente responsable es la administración educativa (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] o departamentos de Educación de los gobiernos autónomos), establece objetivos generales por etapas y/o áreas, se refiere a una etapa educativa y ofrece orientaciones para la enseñanza y la evaluación. Es un referente obligado para la aplicación del segundo y tercer niveles de concreción.
- *Segundo nivel de concreción. S*e explicita en un documento que se denomina proyecto curricular de centro (PCC) y que elabora el claustro del centro. Consta de los objetivos generales de la etapa, los objetivos y contenidos de cada una de las áreas, y otros aspectos que definen la práctica educativa del centro, como los objetivos generales de cada ciclo y la secuenciación de los contenidos, la metodología didáctica, los materiales curriculares que se utilizan y las decisiones relacionadas con la evaluación y los criterios de promoción de los ciclos. En el capítulo 6 se proporciona un explicación detallada de la elaboración de los proyectos de centro en la etapa de educación infantil.



Material protegido por derechos de autor

- *Tercer nivel de concreción.* Se concreta en las programaciones de aula que hace cada maestro para llevar a cabo su práctica durante todo un curso. Hace referencia a los objetivos didácticos de las diferentes secuencias didácticas y los contenidos que se trabajan; comporta una toma de decisiones en relación con los contenidos dentro de un ciclo y una temporización a lo largo del curso de los diferentes contenidos que hay que trabajar, y en él se explicitan las estrategias didácticas, las actividades y los recursos que hay que utilizar. Asimismo, existe la necesidad de hacer referencia a la manera de realizar la evaluación inicial, formativa y sumativa. Lógicamente, las decisiones que se toman en las programaciones deben ser coherentes con las del proyecto curricular del centro. En los capítulos 3 (apartado 3.1.) y 4, se exponen aspectos relacionados con el tercer nivel de concreción del currículum.

¿Qué información nos proporciona?

Hemos explicado que el currículum tiene que proporcionar información sobre el qué, el cómo y el cuándo hay que enseñar y evaluar. A continuación revisaremos algunos aspectos que consideramos importantes respecto a cada una de estas cuestiones.

¿Qué hay que enseñar?

A lo largo de la etapa de educación infantil, como hemos subrayado, hay que conocer una serie de saberes culturales y contribuir al desarrollo de ciertos aspectos. Nos estamos refiriendo a los contenidos educativos. Los contenidos, como ya hemos dicho al hablar del currículum, han sido una fuente de malentendidos en educación y, sobre todo, en la educación infantil. Se consideraba que hablar de contenidos en esta etapa necesariamente significaba no tener en cuenta las particularidades de la misma y «escolarizar» (en un sentido negativo de la palabra) la guardería y el parvulario, cuando en realidad no hay que entenderlo de esta forma. De hecho, los contenidos son aquello sobre lo que se aprende, sobre lo que actúa la actividad autoestructuradora de los pequeños: a partir del aprendizaje de los contenidos somos capaces de desarrollar nuestras capacidades y convertirnos gradualmente en personas con más recursos, con una inteligencia que nos permite enfrentarnos a más situaciones, etc. Por ejemplo, para que el niño construya su noción de identidad -contenido conceptual- hay que realizar diferentes actividades que le permitan diferenciarse de las demás personas: aprender su nombre y el de los otros miembros de la familia, saber si es niño o niña, etc.

¿Qué entendemos por contenido?
El conjunto de formas culturales y saberes seleccionados para integrar las distintas áreas curriculares, cuya asimilación y apropiación es fundamental para el desarrollo y la socialización del alumnado (Coll, 1986).

El término de contenido se utiliza en un sentido amplio, y se entiende que es todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje y, por consiguiente, de enseñanza (Coll y Solé, 1987).

Material protegido por derechos de autor

Se trata de:

- Saberes fundamentales de una cultura, es decir, informaciones y experiencias socialmente valoradas (por ejemplo, ir limpio, saber leer y escribir, saber ser autónomo, etc.).
- Indican y concretan los aspectos del desarrollo del alumnado que la educación en la escuela intenta fomentar. En la educación infantil, es aquello en lo que debería tener experiencia un niño o una niña de entre 0 y 6 años para conseguir un desarrollo equilibrado (por ejemplo, iniciarse en unos periodos de tiempo regulares -las comidas-, como estructuradores de las futuras nociones de tiempo, empezar a entender que existen unos sistemas de representación que permiten comunicarnos por escrito, etc.).
- Tienen cabida en el currículum escolar porque su apropiación requiere una ayuda específica (en la guardería, porque el adulto es absolutamente necesario para el desarrollo y la socialización correctos, y en el parvulario y la escuela primaria, porque hay cosas que si no se aprenden en la escuela, no las aprenden todos los niños, como por ejemplo, entender el sentido y la utilidad de la lengua escrita, resolver situaciones mediante el uso del cálculo, etc.).

Los contenidos se ordenan y organizan en torno a áreas curriculares que en la educación infantil constituyen ámbitos de experiencia muy cercanos al niño[2]:

- Identidad y autonomía personal.
- Descubrimiento del medio físico y social.
- Comunicación y representación.

El concepto de contenido se entiende de forma más amplia de lo que se entendía hasta ahora; generalmente, el contenido se identificaba con datos o conceptos que tenía que aprender el pequeño. Actualmente, como hemos comentado, identificamos como contenidos de aprendizaje todos aquellos aspectos que los pequeños tienen que conocer, saber hacer, o que están relacionados con saber cómo deben comportarse. Así pues, y como explicaremos más adelante, se habla de tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Cabe destacar que esta terminología tan útil para primaria, también es interesante para la educación infantil. No obstante, a veces comporta dificultades en la identificación precisa del tipo de contenidos que se trabajan en la guardería y el parvulario. En términos generales, para todo el sistema educativo tiene la ventaja de que permite ir más allá de la polémica de si la escuela debe enseñar conceptos o incidir en los procesos de aprendizaje, es decir, si es necesario enseñar a aprender. Habida cuenta de que estos procesos sólo toman cuerpo en torno a conocimientos específicos, no hay que olvidar ninguno de los distintos tipos de contenido si queremos que los pequeños aprendan

2. Estos nombres corresponden a los escogidos para el ámbito de Cataluña. La zona del MEC y de otras administraciones educativas de comunidades autónomas (País Vasco, Navarra, etc.) designó estas áreas con palabras diferentes (área de identidad y autonomía personal, área del medio físico y social, área de comunicación y representación), pero los contenidos que figuran en dichas áreas son prácticamente los mismos.

Material protegido por derechos de autor

Mediante el aprendizaje de este tipo de contenido se pretende que el escolar *sepa responder con criterios y comportamientos determinados ante las personas, las cosas, etc.*, como por ejemplo: cuidar los libros, esforzarse para hablar bien, ser consciente de las situaciones de peligro y tomar las precauciones necesarias, tener en cuenta y respetar a los demás, esforzarse para vencer las dificultades a su nivel, mostrar interés en cuidar de la propia persona (limpieza), etc.

Como ya hemos señalado, a veces puede resultar difícil saber si un contenido es un procedimiento o una actitud, pero hay que tener presente que tal vez sea poco relevante en ese momento y en la situación que nos preocupa. De hecho, un mismo contenido puede trabajarse con un enfoque más bien conceptual, procedimental o actitudinal. Respecto a la diferenciación del tipo de contenido, hay que tener en cuenta que podemos hacer propuestas de actividad a los alumnos que tengan como eje procedimientos o actitudes, pero que en torno a este eje hay necesariamente otros contenidos y que los pequeños lo aprenderán todo al mismo tiempo. No es necesario hacer actividades diferentes o aisladas para aprender cada tipo de contenido, sino analizar si en nuestra práctica diaria nos olvidamos de resaltar, verbalizar, comentar o pedir aspectos que están más relacionados con las actitudes, o si a lo largo del ciclo vemos que cambia el eje organizador de alguna de las áreas. La diferenciación del tipo de contenido puede ser útil en determinadas situaciones, pero hay que tener presente que en la escuela infantil a veces nos resulta difícil identificar por separado en el aprendizaje los diferentes contenidos. La diferenciación de contenidos es útil para reflexionar sobre la práctica: ¿qué queremos que aprendan los pequeños cuándo les proponemos esta actividad?

Entendidos de esta manera, estaremos de acuerdo en atribuir un papel fundamental al aprendizaje de los contenidos en la posibilidad de desarrollar las capacidades en la educación infantil y, por consiguiente, alcanzar los objetivos propios de dicha etapa.

Los objetivos

Las informaciones que nos ofrece el currículum respecto a qué hay que enseñar se completan con los objetivos. En el currículo de educación infantil se contemplan diferentes tipos de objetivos, unos generales, y otros correspondientes a los diferentes niveles de concreción.

Los objetivos generales de la educación infantil están formulados en términos de capacidades que deben dominar los pequeños al concluir esta etapa o ciclo. Hacen referencia a capacidades cognitivas y lingüísticas, motrices, afectivas y de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. Estas capacidades representan un crecimiento personal que se consigue mediante la educación en sentido amplio. Tenemos que plantearnos qué hacemos en la escuela para conseguir, a través del aprendizaje de unos contenidos determinados, estos objetivos generales. Tenemos que plantearnos cuáles serán las situaciones educativas que proporcionaremos a los niños y mediante las cuales iremos avanzando hacia la consecución, al final de la etapa, de dichos objetivos, y que quedarán concretados en el proyecto curricular de centro.

Los objetivos didácticos definen el grado y tipo de aprendizaje que se pretende alcanzar en la puesta en práctica de una secuencia didáctica. Sirven como refe-

Material protegido por derechos de autor

ayudas que necesite cada uno habida cuenta de sus capacidades y sus dificultades. Por consiguiente, no se trata de prescribir un único método, sino de utilizar aquellas estrategias que sean adecuadas para proporcionar el tratamiento educativo que cada niño o niña necesita.

La relación con las familias

El objetivo prioritario de la colaboración entre maestras y padres consiste en ayudar a desarrollar todas las capacidades de los pequeños. Hay que buscar canales de comunicación entre ambos estamentos que permitan potenciar al máximo dichas capacidades. Especialmente en la etapa de educación infantil es importante que haya una buena comunicación entre escuela y familia para facilitar la adaptación del pequeño a nuevos contextos y, por lo tanto, a nuevas demandas, exigencias y posibles dificultades. La comunicación entre las familias y la escuela se establece habitualmente a través de los siguientes canales: entrevistas personales, informes, reuniones de clase, escritos informativos, celebración de actividades y de fiestas conjuntas, y colaboración en tareas educativas. En el capítulo 7 se describen de forma exhaustiva todos estos aspectos.

¿Cuándo hay que enseñar?

En la adopción de un currículum abierto y flexible, muchas de las decisiones respecto al cuándo hay que enseñar quedan atribuidas a los equipos de maestras de las escuelas. Una vez definidos los objetivos y contenidos para la etapa en el primer nivel de concreción, las escuelas pueden secuenciar dichos contenidos por ciclos y cursos, identificando los objetivos por áreas adecuadas a las características del contexto en que trabajan. Estas decisiones forman parte de lo que se denomina «un segundo nivel de concreción» y del proyecto curricular de centro. En parte hacen referencia al momento en que creemos más conveniente que nuestros alumnos aprendan unos contenidos determinados. En el capítulo 6 se explica de manera detallada qué comporta la elaboración de una secuenciación de los contenidos en el proyecto curricular de centro.

¿Qué, cómo y cuándo hay que evaluar?

Finalmente, un currículum tiene que ofrecer información respecto a los diferentes aspectos relacionados con la evaluación: qué hay que evaluar, cómo hay que evaluar y en qué momentos. En los documentos normativos de las diferentes comunidades autónomas se ofrecen las siguientes informaciones:

- *Qué*
  - La evaluación tiene que proporcionarnos información útil para poder seguir enseñando.
  - Se deben evaluar todos los tipos de contenido y en relación con todas las capacidades que hay que desarrollar.
  - El referente último en la evaluación deben ser los objetivos generales de etapa, pero puesto que éstos no son directamente evaluables, hay que identificar objetivos didácticos que se refieran a los objetivos generales

Material protegido por derechos de autor

dios o instrumentos que permiten dicha interacción de los pequeños con los agentes mediadores de la cultura, en el cual, entre otras cosas, aprenden los propios instrumentos de mediación.

El lenguaje oral, verbal y escrito, y *otras formas de representación* de la realidad (lenguaje plástico, musical y matemático), forman parte de este nuevo ámbito de naturaleza fuertemente instrumental, que debe garantizar la apropiación de los procedimientos que permiten la interacción y la regulación mutua entre el niño y las otras personas que le ofrecen herramientas para interpretar, comprender e incidir en la realidad. A su vez, los éxitos o fracasos que se experimentan en este proceso, la valoración que se hace de él, la forma en que lo viven los demás, lo aceptan, lo valoran y lo quieren, hacen que el niño o niña profundice en el propio conocimiento y autoestima.

Así pues, nos encontramos con tres ámbitos indisociables que son importantes a lo largo de todo el ciclo vital, pero que adquieren una importancia especial en los inicios de la vida, periodo en que nos construimos como personas. Estos tres ámbitos se traducen en todos los currículos de educación infantil de las diferentes comunidades con competencias en educación y en las propuestas del Ministerio en tres áreas curriculares, aunque, como ya hemos dicho, tienen nombres diferentes. En el contexto de Cataluña se proponen las siguientes áreas curriculares:

- *Descubrimiento de sí mismo.* Acentúa el proceso de conocimiento que los pequeños hacen de sí mismos, la autoimagen que van configurando y las posibilidades de utilizar los recursos de que disponen en el camino hacía la autonomía.
- *Descubrimiento del entorno natural y social.* Esta área, muy vinculada a la primera, hace referencia a la ampliación del medio del pequeño y al conocimiento de la realidad física y social que incluye una determinada representación del mundo (de sus personas, acontecimientos, objetos, regularidades), la existencia de vínculos de afecto y sentimientos de pertenencia (familia, amigos, escuela) y de respeto y valoración hacia todo esto.
- *Intercomunicación y lenguaje.* La mediación entre el individuo y el medio, que debe posibilitar estas adquisiciones, es consecuencia del uso adecuado de formas de comunicación y representación que se convierten, desde el principio, en objeto de conocimiento en sí mismas e instrumento para la relación entre el yo y los demás y, por consiguiente, para el aprendizaje y la comprensión de la realidad.

En la educación infantil los contenidos de aprendizaje se agrupan en lo que se ha denominado *áreas*, pero queremos destacar que tienen un sentido muy diferente del que normalmente se da a esta expresión en la educación primaria y secundaria, en que el término área va invariablemente ligado a una -o más de una- disciplina de conocimiento. En esta etapa hablamos de áreas en un sentido de ámbito de experiencia. Por un lado, esta expresión remite al sentido experiencial que tienen el aprendizaje y la construcción de la propia identidad. Por otro lado, subraya la necesidad de atender al carácter global de la realidad que el niño o la niña debe conocer y de su propia aproximación a dicha realidad. Podemos afirmar que en esta etapa la

Material protegido por derechos de autor

de tal manera que el conocimiento al que nos referimos también implica el establecimiento de vínculos, sentimientos de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran. Desde esta perspectiva, tiene sentido que mediante este ámbito de experiencias el niño pueda sistematizar sus vivencias prácticas y cotidianas en los *sistemas sociales más próximos y los hábitats en que tienen lugar* (familia y escuela), lo que le permite construir su identidad en el seno de los grupos a los que pertenece. En ellos puede experimentar al mismo tiempo las ventajas y los inconvenientes de la vida en sociedad, la comprensión de las normas que la regulan, su transgresión y las consecuencias que comporta, su propia participación en el establecimiento de pautas que ayudan a regular la actuación, y todo esto desde la vivencia que proporciona una autonomía creciente, a la que no es ajena en absoluto el propio conocimiento que se está construyendo.

Entendemos que esta aproximación inicial a los primeros grupos sociales (en que hay vínculos afectivos y relaciones inmediatas de pertenencia), así como a otras organizaciones y sistemas de la vida en sociedad (servicios, transportes, medios de comunicación), básicamente persigue la actuación autónoma del niño y el conocimiento de lo que configura su realidad. La ampliación progresiva de su medio le permite utilizar los instrumentos de comunicación (los lenguajes) en un abanico más amplio y complejo de situaciones y le permite profundizar en el conocimiento de su persona a medida que va conociendo sus circunstancias. De este modo vuelven a ponerse de manifiesto las estrechas relaciones que existen entre las tres áreas, ya que éstas configuran la realidad y la realidad es global.

El conocimiento al que nos hemos referido hasta ahora tiene relación con el conocimiento de un conjunto de sistemas y relaciones del que el pequeño es protagonista, actor secundario o extra, pero en los que participa. De ahí que podamos decir que mediante el área se desarrollan capacidades de relación interpersonal e inserción social, pero a la vez de equilibrio personal, y también se ponen en práctica las capacidades motrices. Como conocimiento, también fomenta las capacidades cognitivas. De hecho, al aproximarse a los sistemas sociales también se aproxima a los hábitats que le son propios y a los objetos de diversas características que forman parte de estos hábitats y de los entornos en que se ubican. Los objetos y las actividades que se ponen en práctica en torno a los objetos son muy importantes para el conocimiento del entorno físico y social. Cabe subrayar, también, que desde las primeras exploraciones de los niños y niñas pequeños hasta las más sistemáticas y planificadas del final de la etapa, hay un largo camino que permite aplicar procedimientos a veces muy complejos de planificación de la acción, de previsión y constatación de consecuencias y de regulación de planes previamente establecidos. Asimismo, estas exploraciones permiten al pequeño conocer las propiedades y funciones de objetos muy variados, desde los más habituales hasta los específicos, desde los naturales hasta los que responden a una estructura tecnológica compleja.

También cabe destacar que las exploraciones del entorno permitirán el desarrollo de su pensamiento. A lo largo de la etapa, éste es básicamente egocéntrico porque las opiniones y los puntos de vista del niño no pueden desprenderse de sus emociones, y sus esquemas de interpretación de la realidad tienden a elaborar una interpretación particular mediante lo que se ha denominado *artificialismo* (el ser humano ha

Material protegido por derechos de autor

fabricado la naturaleza), *animismo* (todas las cosas tienen vida e intencionalidad, como las personas) y *finalismo* (todos los fenómenos tienen una finalidad determinada). Los pequeños de estas edades construyen teorías bastante coherentes, pero a menudo poco adaptadas a la realidad. La interacción y el conocimiento del entorno les permitirán construir interpretaciones más ajustadas y más potentes para poder seguir aprendiendo sobre el funcionamiento del mundo que les rodea.

El estudio de los diferentes ambientes o contextos de vida puede considerarse como una aproximación al descubrimiento del entorno natural y social que presenta la ventaja de la accesibilidad y la funcionalidad por parte de la niña o del niño, habida cuenta de que este conocimiento fomenta una actuación cada vez más autónoma. No obstante, estos contextos no se presentan aislados; son sistemas dentro de otros sistemas sociales y naturales. De ahí que una aproximación al área implique también la abertura de dichos contextos hacia lo que supone la vida en sociedad, como hemos dicho anteriormente, y hacia el análisis de los hábitats en que se ubican diversos sistemas de los que hemos hablado. Por otro lado, esta aproximación permite introducir contextos diferentes de aquéllos en que vive el pequeño y que a menudo le interesan y conoce de alguna manera, y amplía, a un nivel alcanzable, su representación del mundo.

Esta perspectiva amplia y globalizadora (que pone de relieve algunas relaciones entre paisaje, forma de vida y elementos variados) se enriquece con el trabajo profundizado sobre algunos elementos propios del medio físico y natural, como los animales y las plantas.

El estudio de los seres vivos permite trabajar de manera funcional los procedimientos de observación y recogida de datos, las actitudes relacionadas con la curiosidad, el rigor, el cuidado y la asunción de pequeñas responsabilidades, así como todo un conjunto de conceptos ligados a las funciones de los seres vivos y su ciclo de vida.

La idea de que lo que configura el medio del pequeño no es sólo el entorno cercano, sino lo que forma parte de sus intereses, tiene repercusiones inmediatas en el establecimiento de los temas concretos que se trabajarán. Así, cuando estudiemos la familia o las formas de vida propias de nuestra sociedad, esta visión se podrá enriquecer con el acceso a formas de vida o sistemas alejados de nosotros en el tiempo y/o el espacio. Podemos decir lo mismo del estudio de los seres vivos; podemos estudiar un conejo o un león. Lo importante es, por un lado, tener claro que el estudio de unos u otros permite cosas diferentes, debido a la accesibilidad del objeto de estudio y las características de la actividad intelectual en esta etapa, que comporta que la representación que se hacen los pequeños, por ejemplo, de la vida de un pueblo indígena esté muy vinculada a su propia vida. Asimismo, no se plantea igual el estudio de un pollo que de un elefante. Por esto, por otro lado, también es importante tener claro que el acceso del niño o la niña a la realidad y a lo que le interesa no sólo pasa por la experimentación física o la actividad observable. Aunque de manera diferente, también accede a ella a través de sus preguntas, las respuestas que obtiene y lo que se le presenta, a pesar de que sea de forma mediatizada, por ejemplo, con imágenes. Esto puede significar tener que romper algunos mitos a veces muy arraigados en esta etapa, pero al mismo tiempo nos da pie para ser cuidadosos con la información que proporcionamos a los pequeños en relación con los temas que estudian: tienen que ser adecuados a sus posibilidades de comprensión; pero no por ello hay que tergiversarlos, simplificarlos o limitarlos.

Material protegido por derechos de autor

Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta las capacidades que persigue la etapa, se perfilan unos núcleos de contenidos que permiten dotar de significado a los procedimientos, los conceptos y las actitudes que se deben trabajar en relación con esta área:

- *Adaptación a la escuela*
  - Orientación y exploración de los espacios de la escuela.
  - Localización de los lugares, personas y objetos habituales.
  - Adaptación y respeto progresivo por las normas y los hábitos de convivencia.
- *Relación e interacción con las otras personas*
  - Relación e interacción con las personas de su entorno: pequeños, educadores, padres, madres, otras personas adultas, etc.
  - Actitudes y estrategias de colaboración, interacción y relación.
  - Diferenciación de las diversas personas y sus funciones.

Bloques de contenido del área de Descubrimiento del entorno natural y social (anexo 6).

DESCUBRIMIENTO DEL ENTORNO NATURAL Y SOCIAL

ADAPTACIÓN A LA ESCUELA

- Orientación, exploración y localización en el espacio.
- Normas y hábitos de convivencia.
- Conocimiento. Confianza.
- Interés.
- Tranquilidad.
- Participación.
- Curiosidad e interés.
- Satisfacción y defensa.

RELACIÓN E INTERACCIÓN CON LAS OTRAS PERSONAS

- Familia. Educadores. Compañeros y compañeras. Personas adultas.
- Identificación. Colaboración.
- Anticipación. Control progresivo.
- Interpretación y manifestación.

CONOCIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO

- Seres vivos. Lugares y espacios. Elementos y materiales.
- Costumbres. Cultura. Fiestas. Tradiciones. Folclore.
- Participación. Observación.
- Curiosidad. Conocimiento. Establecimiento de relaciones.
- Interés. Respeto. Identificación.
- Evocación. Recuerdo. Constatación de cambios.

JUEGO Y EXPERIMENTACIÓN

- Materiales, objetos, juguetes...
- Observación. Exploración. Manipulación.
- Experimentación. Comparación.
- Clasificación.
- Construcción.
- Anticipación. Previsión. Cuidado. Orden.
- Juego simbólico. Imitación. Imaginación.
- Simulación. Iniciativa.

- Rechazar.
- Expresar certeza o incertidumbre.
- Expresar posibilidad o imposibilidad.

3. *Verbalizar estados emocionales (expresar-pedir)*
   Algunos ejemplos:
   - Expresar placer o disgusto.
   - Expresar sorpresa.
   - Expresar satisfacción o insatisfacción.
   - Expresar temor o preocupación.
4. *Verbalizar posiciones morales (expresar-pedir)*
   Algunos ejemplos:
   - Disculparse y aceptar disculpas.
   - Expresar aprobación o desaprobación.
5. *Hacer que otras personas hagan cosas*
   Algunos ejemplos:
   - Sugerir una acción.
   - Aconsejar acciones.
   - Avisar.
   - Dar órdenes.
   - Pedir a otras personas que hagan cosas.
   - Invitar a otras personas a que hagan una cosa.
6. *Fórmulas sociales*
   Algunos ejemplos:
   - Felicitar.
   - Saludar.
   - Despedirse.
   - Fórmulas para llamar la atención.

Los *aspectos básicos que hay que tener en cuenta en la etapa de educación infantil* respecto a esta área son los siguientes:

- Es importante reflexionar sobre cuáles son las *situaciones educativas* en que se hace un trabajo de potenciación del lenguaje. Creemos que no basta con decir que el lenguaje oral se trabaja siempre, sino que hay que saber qué se trabaja de la lengua y cómo se trabaja.
- Hay que priorizar el *elemento comunicativo de la lengua,* su uso, y no insistir en las situaciones poco comunicativas y poco funcionales, con poco interés para los dos componentes del acto enunciativo: el emisor y el receptor (ejemplos de situaciones en que esto es posible: situaciones repetitivas en que el lunes se explica qué se hizo el domingo). *Hay que buscar situaciones en las que mantener una conversación resulte interesante para los dos integrantes de la situación de comunicación.*
  No crear situaciones ficticias, sino intentar aprovechar al máximo lo que aportan los pequeños. Es importante no convertir la comunicación en una rutina poco interesante y mecánica. También podemos decir que no es necesario que sea siempre el enseñante quien inicie la conversación; merece la

Material protegido por derechos de autor

pena aprovechar los comentarios de los niños y niñas para establecer un diálogo que puede ser interesante para todos.

- Es conveniente que haya *diferentes tipos de interacción en la clase* y que todos ellos se aprovechen para trabajar el lenguaje oral: maestra-alumno: hablar de cosas personales del niño o la niña; maestra-alumnos: en grupo reducido o grande; alumno-alumno: en escenarios montados en clase, la biblioteca.
- Hay que dejar que también hablen los pequeños, no sólo la maestra. La manera de preguntar hará que tengan que utilizar más o menos el lenguaje para responder. Las preguntas cerradas hacen que los niños sólo utilicen una palabra, un monosílabo. Las preguntas en que se pide la hipotetización, la anticipación, la predicción o la verbalización de acciones hechas son situaciones en que damos más oportunidades para que los pequeños utilicen el lenguaje oral.

Para acabar, destacaremos que el enfoque del trabajo de la lengua oral en la escuela infantil debe ser básicamente procedimental.

La mayoría de los contenidos que tienen que aprender los niños y niñas son procedimientos de utilización de la lengua, mediante los cuales aprenden actitudes y conceptos relacionados con el lenguaje.

En relación con el *aprendizaje de la lengua escrita* en la educación infantil, ha habido muchos mitos (no se puede enseñar antes de...) y muchas posiciones enfrentadas (es mejor el método fonético que el global o a la inversa).

El trabajo de iniciación a la lengua escrita en la escuela infantil no puede hacerse al margen de los aspectos comunicativos de la lengua: lo escrito sirve para saber cosas, para divertirse, para informarnos, para aprender, para conocer la marca de un producto, etc. Si entendemos que esto es importante, será necesario reflexionar sobre varios aspectos:

- Tener en cuenta que el pequeño tiene experiencias en relación con la lengua escrita cuando llega al parvulario. Hay que partir de aquí y de lo que ya identifica.
- Dotar de sentido a la situación de la lengua escrita presentando situaciones que tengan interés para los niños: hacer listas de lo que debemos llevarnos a las colonias, de los niños y niñas de la clase; hacer lectura y explicación de libros con letra; leer a los pequeños los avisos que se dan a los padres, etc.
- Proporcionar información sobre cómo funciona nuestro código en la medida en que lo piden los niños.

En nuestra opinión, el problema no es si hay que enseñar a leer y escribir en el parvulario; lo que conviene es no esconder información sobre el funcionamiento del código escrito cuando los pequeños hagan preguntas. Es importante utilizar la lengua escrita para lo necesario (saber cuál es mi hoja, qué pone en el papel que enviamos a la madre y el padre, qué tenemos que llevar mañana a la escuela), y esto puede hacerse de manera que los niños y niñas estén interesados y participen. Así, en la escuela deberíamos utilizar la lengua escrita en situaciones en que tenga sentido, deberíamos hablar de ella y dar información sobre ella, en lugar de enseñar el código en

Material protegido por derechos de autor

situaciones poco significativas para la mayoría de los pequeños (libretas de prelectura o de preescritura, libros con textos centrados únicamente en unos sonidos determinados, etc.). De esta manera se podrá fomentar la curiosidad y las competencias de los pequeños respecto a estos contenidos, igual que hacemos con los demás (encontrarán información específica sobre este tema en (Bigas y Correig (2000); Ferreiro y Teberosky, 1979; Garton y Pratt, 1991; y Solé, 1992, especialmente en el capítulo 3.)

Lenguaje matemático

La actuación de los niños y niñas sobre los objetos y, más concretamente, el establecimiento de relaciones que posibilita su actuación e interacción con otras personas se encuentran en la base del conocimiento logicomatemático. Con sus exploraciones sobre los objetos el pequeño llega a la conclusión de que la pelota rueda, el camión corre y el cojín es blando; también, gracias a las posibilidades que le ofrecen las personas que la acompañan -padre, madre, maestros-, llega a la conclusión de que el coche corre más que el camión, pero que éste es más grande; que el cojín es más grande que la pelota, pero que ésta pesa más. Las relaciones que permiten organizar, relacionar, agrupar y comparar no se encuentran en los objetos, sino en las operaciones (comparaciones, análisis, generalizaciones) que establece el pequeño. Estas relaciones se expresan de manera diferente hasta llegar al lenguaje matemático.

Las capacidades que se desarrollan mediante las tareas de contenido matemático en la escuela son las siguientes:

- Capacidad para acceder a lenguajes más formales, con más *abstracción de la realidad* (utilización de las cifras, de signos matemáticos para representar situaciones de agrupación de objetos, etc.)
- Capacidad de *abstracción de las propiedades de los objetos* o de los acontecimientos y de generalización a todas las situaciones en que se encuentre: formación de conceptos mediante la ayuda del lenguaje verbal. Por ejemplo, el concepto de redondo o pequeño en un primer momento sólo hace referencia a un objeto determinado. Poco a poco irá teniendo más experiencias con material y situaciones variadas, y esto le permitirá observar la relación entre ésta y otras formas hasta poder utilizarla y aplicarla a situaciones nuevas que tengan las características adecuadas. Las nociones se adquieren a lo largo de toda la vida, se amplían, se diversifican y se complejifican, y se forma una red logicomatemática que a las personas adultas nos permite establecer relaciones entre los conceptos redondo y esfera, por ejemplo, y también poder saber cómo partir un pastel o tomar las medidas de una mesa redonda para determinar si cabrá o no en el coche.
- Capacidad de *resolución de situaciones problema* en que nos encontremos, de buscar estrategias que nos permitan encontrar la solución (compraventa, juegos de cartas de familias, dominó, etc.).

El trabajo en el campo de las matemáticas en estas edades ayuda a los pequeños a comprender, ordenar la realidad (las características y las propiedades de los objetos) y también a comprender las relaciones establecidas entre los objetos (similitud, diferencia, correspondencia, inclusión, etc.).

Material protegido por derechos de autor

- *La resolución de situaciones problema*
  Los pequeños deben aprender a identificar y enfrentarse a situaciones en que tengan que aplicar procedimientos y estrategias de resolución de problemas: identificar los datos, buscar la mejor estrategia para esa situación, utilizar los procedimientos más adecuados, etc. Estos aspectos están muy relacionados con el aprendizaje en todas las áreas.
- *La medida*
  Durante los años de la escuela infantil, los pequeños empiezan a entender las nociones y los conceptos de la medida del espacio y el tiempo. En cuanto al espacio, empiezan a utilizar los conceptos que lo expresan (*lejos, cerca, aquí, allá)*, a conocer los instrumentos de medida y a utilizar procedimientos de comparación de cantidades, de exploración de la medida de los objetos, etc.
  En cuanto al tiempo, hay un aprendizaje de los conceptos que indican la medida del tiempo (*ayer, hoy, mañana, antes, después*, etc.) y también los procedimientos de estimación del tiempo que transcurre a partir de sus vivencias cotidianas, la situación en diferentes momentos del día, etc.
- *La representación en el espacio*
  Los niños y las niñas en estas edades ya empiezan a identificar las formas geométricas y a identificarlas en el espacio inmediato. También se identifican las nociones espaciales en relación con el cuerpo (*delante, detrás, arriba, abajo*, etc.).

En la escuela se pueden aprovechar muchas situaciones funcionales, interesantes y útiles para los niños, a fin de trabajar contenidos matemáticos, como aprender a contar en situaciones en que nosotros requerimos recurrir a la serie numérica (alumnos que faltan, casillas que tengo que avanzar en un juego, etc.). También hay numerosas situaciones en que hay que aplicar estrategias de relación entre los objetos: hacer grupos en clase para diversas tareas a partir de criterios de clasificación diferentes, comparar, ordenar los lápices y el material de la clase. Asimismo, habrá que utilizar conceptos de medida cuando recortemos papeles, hagamos recorridos para coches, etc.

Esto no significa que a veces no se puedan hacer ejercicios con papel y lápiz, pero hay que tener presente que estos tipos de trabajo, en general, representan más una evaluación de conceptos para la maestra que un momento de aprendizaje para el pequeño. El trabajo con papel y lápiz de este tipo de contenido tendría que servir para ejercitar algunos contenidos que ya se conocen y se pueden representar.

Hay que intentar no centrar el aprendizaje de los contenidos de esta área únicamente en los aspectos más abstractos y los lenguajes más simbólicos. Es importante utilizar la acción, el lenguaje verbal como acompañante de la acción, el lenguaje verbal solo y también el lenguaje más figurativo y simbólico. Hay que avanzar y retroceder en el uso de diferentes lenguajes para ayudar a realizar un proceso hacia la abstracción progresiva.

Es muy interesante utilizar el lenguaje verbal en las matemáticas, es decir, pedir a los pequeños que verbalicen lo que han hecho, que expliquen cómo lo planificarán,

Material protegido por derechos de autor

como verificarán los resultados, que anticipen diferentes resultados posibles, por ejemplo: antes de hacer una construcción, cuando van a comprar al supermercado, cuando han contestado una pregunta de la maestra. Así se ayuda a los niños y niñas a razonar.

Es muy importante ofrecer un ambiente y un material variados y ricos, pero sobre todo es necesario que el enseñante:

- Plantee situaciones interesantes a los pequeños.
- Plantee cuestiones que supongan pequeños problemas acordes con su nivel de desarrollo.
- Sepa dar información, relacionar vivencias parecidas, etc.
- Permita que el alumnado actúe, se plantee problemas e intente resolverlos.

Lenguaje musical y expresión corporal

En la etapa de educación infantil, existe un fuerte vínculo entre los diferentes ámbitos de experiencia que constituyen el currículum de la etapa. Ya hemos mencionado más de una vez la necesidad de globalización. También debemos subrayar que entre los bloques expresivos, entre los lenguajes, existe un fuerte vínculo, y especialmente en esta etapa, entre el lenguaje corporal y el lenguaje musical. Los pequeños empiezan a vivir ritmos, gestos y juegos motrices a través de canciones y danzas. Por este motivo los presentamos como un único ámbito de experiencia en que se aprenden contenidos del área de música y al mismo tiempo se aprende a utilizar el cuerpo para expresar intenciones, emociones y vivencias.

En el área del descubrimiento de sí mismo, también hemos destacado algunos contenidos relacionados con el lenguaje corporal. Son los que hacen referencia al conocimiento del cuerpo, al que se llega mediante lo que se ha denominado *trabajo de psicomotricidad.* Por esto el lenguaje corporal está relacionado, por un lado, con el lenguaje musical y, por el otro, con el área de descubrimiento de sí mismo.

Entre las capacidades más básicas que se desarrollan mediante el trabajo en esta área identificaremos las siguientes:

- *Estructuración en el tiempo:* el niño trabaja los ritmos (empezar-pararse, deprisa-despacio, largo-corto) y los vive a través de danzas, canciones, etc.
- *Educación del oído:* de la capacidad de poder discriminar sonidos mediante el oído y progresivamente entonar canciones, reproducir sonidos y ruidos (instrumentos, onomatopeyas), etc.
- *La simbolización:* mediante la representación de rasgos personales, estados de ánimo, actitudes y también de situaciones a través del juego simbólico, en que los pequeños se comportan y actúan simulando e imitando situaciones, «haciendo ver que», etc.

En el trabajo de esta área hay que potenciar la función lúdica y creativa que tienen los lenguajes, mediante la realización de actividades en las que los pequeños se diviertan y experimenten situaciones de placer, a través de la exploración, la acción y la participación en situaciones en que intervengan la música y el movimiento. Hay que entender el trabajo en esta área como una posibilidad muy clara de dar rienda suelta a la imaginación y la creatividad. La maestra tendrá que recoger las mani-

Material protegido por derechos de autor

mayoría de los materiales, aunque algunos alumnos pueden mostrar cierto recelo ante la utilización de materiales nuevos (arcilla, pintura de dedos, etc.). En esta área habría que destacar la importancia de saber qué objetivos tenemos al utilizar una técnica u otra. Por ejemplo, en la utilización del punzón hay que tomar decisiones sobre cuándo es necesario, qué desarrolla y cuándo es mejor utilizar otros instrumentos como las tijeras o romper con los dedos.

Mediante el *dibujo*, los niños y niñas aprenden a observar la realidad y ponerla en un plano, y poco a poco van introduciendo las relaciones espaciales, las secuencias temporales, la perspectiva, etc. Es interesante *enseñar a observar la realidad* para poder representarla lo más fielmente posible, por ejemplo: en el dibujo de objetos presentes o modelos. También es importante que los pequeños hagan dibujo de manera libre, pero lo interesante es que pueda ser realmente libre, es decir, que no todos tengan que hacerlo siempre al mismo tiempo y con las mismas técnicas. En los rincones de juego o talleres, hay que reservar materiales que puedan utilizar en diferentes momentos del día o la semana para dibujar, hacer collages o pintar sin una consigna establecida. También queremos subrayar que, respecto a los contenidos de esta área, a menudo, a causa de concepciones deterministas, se hacen afirmaciones demasiado cerradas y categóricas sobre los pequeños («Ernesto dibuja muy bien», «Elena no sabe dibujar») como si se tratara de capacidades innatas que no se pudieran modificar. En estos contenidos, como en todos los demás, los pequeños tienen que aprender, deben tener modelos, ayudas y guías para poder avanzar a partir de lo que saben y poder demostrar, así, lo que pueden hacer o podrán hacer en el futuro.

También cabe destacar que es importante *partir de las elaboraciones propias de los niños y de las niñas para mejorarlas y ampliarlas.* Sus producciones nos indican su nivel evolutivo. Por ejemplo, cuando dibujan la figura humana, expresan lo que ellos pueden representar de la figura humana. Con la ayuda y los comentarios de la maestra serán capaces de interiorizar y, por tanto, podrán representar más partes del cuerpo. La maestra tiene que inspirar confianza para que el pequeño pueda representar lo que sabe. Poco a poco, los comentarios sobre otras cosas que pueden dibujarse, las sugerencias sobre el color de las cosas y los comentarios sobre formas y medidas, ayudarán al pequeño a mejorar su producción y ampliar sus capacidades de representación.

Además de las situaciones de expresión plástica, a estas edades pueden empezarse a educar las habilidades necesarias para ser espectadores de obras plásticas: la observación de aquello que vemos, lo que nos recuerda, lo que nos gusta; la atención en particularidades de la obra, y el análisis de las diferencias entre diversas obras.

Finalmente, también habría que tener presente que es necesario conjuntar diferentes formas de trabajar esta área. Por un lado, con un *trabajo sistemático de habilidades específicas* mediante la ejercitación: cenefas, pintar, pinchar, recortar, pegar, que puede hacerse de manera autónoma en los rincones de juego. Por otro lado, mediante la utilización de estas técnicas en *proyectos más amplios:* elaboración de un circuito para coches, en el que tiene sentido pintar del color pertinente las señales de tráfico, trazar bien las líneas rectas y las curvas, recortar bien los detalles que hay que pegar, etc.

Material protegido por derechos de autor

Los pequeños de esta edad todavía pueden ser muy «pequeños» en algunos aspectos (higiene, seguridad personal, necesidad de descanso) y «mayores» en otros (dominio del lenguaje, capacidad de movimiento, atención). Estos aspectos deben hacernos replantear algunas particularidades de la clase de tres años si la comparamos con los otros dos cursos de parvulario. Así pues, hay que esforzarse para no querer ir más de prisa de lo que pueden ir algunos pequeños en relación con los hábitos de autonomía, ya que todos los pequeños pueden hacer cambios espectaculares a lo largo del curso. De todas formas, también hay que aprovechar el interés por aprender cosas nuevas que manifiestan los niños de la clase de tres años y, por este motivo, ya pueden iniciarse en el estudio y la observación de temas del entorno que les rodea.

El dominio progresivo del lenguaje verbal que permite conocer el mundo que les rodea

El lenguaje verbal es el instrumento principal que tienen los niños para intentar comprender el funcionamiento del mundo que les rodea. Por este motivo merece la pena aprovechar al máximo estas capacidades en la escuela, proponiendo situaciones que les hagan plantearse preguntas, que aprendan a escuchar, a explicar cosas que les han pasado o que saben. Además, los pequeños de estas edades tienen interés en entender el funcionamiento y las reglas del mundo en que viven. Si la maestra es capaz de recoger este interés por el mundo que les rodea, esto repercutirá positivamente en la percepción de lo que puede aportarles la escuela, lo que significa que estaremos construyendo los fundamentos para un buen aprendizaje en la enseñanza primaria. Es importante que la escuela sepa conservar esta capacidad que tienen los pequeños, el planteamiento constante de preguntas, que es lo que les permitirá seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

La consecución de una gran autonomía en los hábitos personales (vestir, comer, higiene personal)

A lo largo del segundo ciclo de educación infantil se accede a la posibilidad de mostrarse autónomo en relación con los hábitos personales. Esto quiere decir que hay que trabajarlos en el aula, dedicándoles un tiempo suficiente para que todos los pequeños tengan la posibilidad de conseguir ser autónomos.

La consecución de esta autonomía tiene lugar gracias a los diferentes grados de ayuda que las personas adultas podemos darles y, sobre todo, por el interés que éstos tengan en hacerse mayores y crecer.

No obstante, es importante que los adultos podamos entender que los niños, en algunos momentos, tienen sentimientos contradictorios respecto a las ventajas y los inconvenientes de ser pequeño o mayor; esto les hace actuar de manera más infantil de lo que nosotros esperamos o de lo que sabemos que son capaces. En estos casos es conveniente actuar de forma comprensiva, estimulando el proceso de crecimiento que estamos seguros que son capaces de hacer.

La importancia de la comunicación con la familia

En el segundo ciclo también es importante la comunicación entre familia y escuela. Seguramente la comunicación diaria no es tan necesaria, pero sigue siendo

Material protegido por derechos de autor

había previsto para ese momento. Se puede proponer una actividad no muy larga y que contribuya a organizarse en torno a una tarea o proponer a las criaturas que jueguen en los diversos rincones de la clase. Después pueden salir al patio a jugar un ratito hasta que llegue el momento de merendar. Poco a poco, si el horario de salida también es flexible, las madres y los padres llegan gradualmente y sus hijos e hijas les pueden enseñar qué han hecho durante la jornada o mostrarles cómo ayudan a ordenar los juguetes que han utilizado.

Los momentos de transición

En estas edades los cambios de actividad y los momentos de transición entre un rato y otro suponen mucho tiempo en el que hay que trabajar el dominio de los hábitos básicos de autonomía. Hay que plantear estos momentos con cuidado para que no se produzcan esperas demasiado largas y aburridas en que es fácil que el grupo se ponga nervioso y se descontrole.

Se puede recorrer a diversas técnicas para agruparles y para que se desplacen o realicen las diferentes actividades; por ejemplo, los de tres años pueden ir al váter en grupitos mientras los demás juegan en clase, pueden ir a buscar su desayuno por mesas mientras otros ponen los manteles o preparan las servilletas. Evidentemente, cuanto más adecuados estén los espacios a las necesidades de estas edades, más fácil será evitar estas esperas que a menudo se hacen demasiado largas y pesadas (por ejemplo, si disponemos de un lavabo acoplado a la clase con un vidrio de separación, etc.).

La organización del espacio

Cada escuela es diferente y su estructura no es una cuestión que pueda decidir el equipo de maestras. El contexto físico tiene unas medidas, unos espacios y una distribución determinados, y lo que puede hacerse es intentar adaptar estos espacios a las necesidades educativas del centro.

Cuando alguien se pregunta si el espacio condiciona el tipo de intervención educativa y la relación que se establece en la escuela, seguramente la mayoría opinaremos que, aunque no es una condición determinante, el espacio y su organización tienen una gran influencia en el bienestar de los profesionales y aún más de los más pequeños. Los niños y niñas necesitan espacios abiertos y con unas condiciones higiénicas y físicas mínimas (luz, ventilación, amplitud, etc.) para sentirse a gusto. Si el espacio es demasiado pequeño, oscuro y poco acogedor, es más fácil que muestren apatía, agresividad, nerviosismo e incomodidad.

Hay que organizar y decorar el espacio de manera que sea acogedor, seguro, amplio y funcional en los desplazamientos. En un espacio acogedor, armonioso y funcional, si bien no está garantizado un comportamiento adecuado, se crean las condiciones básicas para conseguirlo gradualmente.

Espacios y necesidades

Si tenemos en cuenta a las personas que utilizan los espacios, debemos pensar en los pequeños, en las profesionales y el personal de la escuela y en los padres que llevan a sus hijos e hijas a la escuela. Cada grupo tiene necesidades diferentes en relación con la función que cumple en la escuela. No hay que olvidar esta visión amplia,

Material protegido por derechos de autor

que incluye a todos los usuarios y usuarias del centro. Si bien estamos de acuerdo en que el niño y su bienestar es lo más importante en el contexto escolar, no hay que olvidar que para que esté bien cuidado y acogido es necesario que los que trabajan en la escuela también se sientan a gusto y dispongan de los espacios que necesiten para realizar mejor su tarea.

Estas necesidades a veces requieren espacios diferentes y otras veces se realizan en espacios polivalentes que pueden cumplir diferentes funciones según el momento.

Jugar, aprender, dormir, comer, llegar, irse, jugar al aire libre, lavarse y hacer sus necesidades, etc. Éstas son las diferentes necesidades de los niños que suelen satisfacerse entre la clase, el dormitorio y el patio. Más adelante revisaremos los espacios básicos necesarios en una escuela de educación infantil: la entrada, el patio, la clase, la cocina, etc.

A su vez, las maestras y otros profesionales necesitan un lugar para hablar y trabajar en equipo, guardar el material, recibir visitas, preparar las comidas y distribuirlas, realizar las tareas administrativas, lavar y ordenar la ropa, cambiarse, etc. En los diferentes espacios de la escuela los profesionales llevan a cabo las diferentes labores que tienen encomendadas.

Por último, y respecto a las familias, hay que contemplar un espacio para hablar con la educadora, para recibir y dar información; para despedirse y reencontrarse, y para relacionarse entre ellas y con otras familias.

En muchas ocasiones, como ya hemos dicho, los espacios de que se dispone son bastante limitados. En estos casos habrá que estimular la imaginación para poder utilizarlos de manera polivalente y adaptada a las diferentes necesidades que vayan surgiendo.

¿Cómo decorar la escuela?

No se trata de hacer una escuela de diseño y a la última moda, pero sí que es importante cuidar el aspecto y la ambientación del espacio físico.

Como decimos en otros apartados, hay que potenciar las iniciativas de los diferentes miembros del equipo y saber valorar positivamente las diversas aportaciones de cada uno. Por este motivo, si bien se trata de una labor que hay que acordar y decidir entre todos, en las escuelas siempre hay una o más personas que muestran más ilusión o interés por estas cuestiones y que pueden encargarse de que el espacio sea acogedor para todos. Estas personas se ocuparán de hacer propuestas para que la distribución y la organización responda a las diferentes necesidades que se vayan detectando y para que las personas que vengan al centro se lleven una impresión agradable y acogedora.

De todos modos, más que el efecto estético, conviene cuidar el efecto más general de sentirse a gusto o no en un espacio determinado. Por consiguiente, no se trata de hacer un diseño y una combinación de colores muy pensada que pueda resultar fría y aséptica, sino de crear una sensación de lugar acogedor, con vida, en el que se puedan introducir modificaciones según las necesidades de los alumnos y los grupos, y en el que se creen espacios diferenciados y personales.

En este sentido, las cortinas, los cojines, las telas coordinadas, los papeles y los cuadros que se colocan, y los muebles traídos de casa y aprovechados, pueden crear

Material protegido por derechos de autor

delega su tarea planificadora-, y quien, a pesar de disponer de algunos materiales de apoyo, elabora su propio plan de acción. No existe una manera única de planificar ni, por descontado, un modelo o una «plantilla» ideal a la que se tengan que ajustar las programaciones.

En realidad, muchas maestras de educación infantil pueden sentir cierto rechazo hacia modelos de planificación que consideran demasiado rígidos; a veces incluso se argumenta que es muy difícil planificar cuando los alumnos son tan diferentes y cuando cada día puede traer una sorpresa o un hecho interesante que tal vez nos haga aparcar lo que habíamos programado.

Por estos motivos, y por otros, a veces nos preguntamos si es necesario programar en la educación infantil.

¿Qué utilidad tiene planificar en la educación infantil?

Desde nuestro punto de vista, planificar en la educación infantil tiene la misma utilidad que en cualquier otra etapa educativa: permite *tomar consciencia de la intencionalidad que preside la intervención, prever las condiciones más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos y disponer de criterios para regular todo el proceso.* Como ha subrayado Del Carmen (1993), si admitimos que las finalidades de la educación -favorecer el desarrollo del alumnado en todas sus capacidades- se alcanzan mediante el trabajo que se realiza en torno a los contenidos que integran el currículum, es innegable que el análisis y la toma de decisiones sobre planificación constituyen un elemento indispensable para asegurar la coherencia entre lo que se pretende y lo que sucede en el aula.

También hay que añadir el papel que tiene la adaptación de la acción educativa a las diversas necesidades del alumno. Desde diferentes posturas teóricas se acepta que la «buena» educación es aquélla capaz de adaptarse a las necesidades del alumnado al que va dirigida. El reto que supone gestionar y poner en práctica una «enseñanza adaptativa» (Miras, 1991) no puede dejarse al azar ni la improvisación. Sólo si tenemos claro qué queremos conseguir y qué queremos que consigan las niñas y los niños teniendo en cuenta sus peculiaridades, podremos ofrecer a cada uno de ellos la propuesta educativa adecuada; según diversos autores la calidad de la enseñanza consiste básicamente en esto.

Así pues, está claro que es necesario planificar en esta actividad intencional y en cualquier otra. También tendría que quedar claro que la planificación a la cual nos referimos supone, esencialmente, *una reflexión sobre lo que se pretende, sobre cómo se hace y cómo se valora;* una reflexión que permita fundamentar las decisiones que se tomen y observar su coherencia y continuidad. Entendemos que la planificación es una herramienta en manos del profesorado que permite prevenir qué pasará en la clase; una herramienta flexible que permite variaciones, incorporaciones y que incluso puede dejarse de lado cuando la situación lo aconseja.

Demasiadas veces la planificación se ha entendido como una rutina, como una cuestión básicamente técnica que hay que tener elaborada y que, una vez elaborada, hay que seguir paso a paso, como una receta de cocina que hacemos por primera vez y cuyas instrucciones originales no podemos modificar ni un ápice. Desde otras posturas la planificación se ha considerado como algo que hay que tener elaborado

Material protegido por derechos de autor

y guardado en el cajón por si alguien nos lo pide. En este caso se le ha atribuido una connotación excesiva o exclusivamente burocrática, que tampoco responde al papel que tiene en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos la planificación como una ayuda al pensamiento estratégico del enseñante, una sospecha inteligente de hacia dónde pueden ir las cosas, pero que no cierra de entrada ninguna vía; al contrario, la planificación sólo puede concretarse en el aula, y en ella habrá que tomar un conjunto de decisiones que a veces afectarán poco a lo que se había previsto, mientras que otras lo cambiarán sustancialmente. Del Carmen (1993, p. 46) resume brevemente los beneficios que aporta la planificación:

- Permite tomar decisiones reflexionadas y fundamentadas.
- Ayuda a clarificar el sentido de lo que enseñamos y de los aprendizajes que pretendemos potenciar.
- Permite tomar en consideración las capacidades y los conocimientos previos del alumnado y adaptarse a ellos.
- Aclara las actividades de enseñanza que quieren realizarse.
- Permite detectar las posibles dificultades de cada escolar y orienta la ayuda que deberá proporcionarse.
- Prepara y prevé los recursos necesarios.
- Conduce a la organización del tiempo y el espacio.
- Ayuda a concretar el tipo de observación que debe realizarse para la evaluación y prever los momentos adecuados para llevarla a cabo.

En definitiva, planificar es una ayuda para poner en práctica una enseñanza de calidad. Y si esto es verdad en todas las etapas educativas, podríamos decir que todavía lo es más en la etapa de educación infantil, por motivos con los que ahora no nos entretendremos. Sólo apuntaremos que las características del alumnado, juntamente con las de los contenidos que configuran la etapa, exigen a la maestra dinamismo, una capacidad de observación y de toma de decisión rápida, y una gran flexibilidad. La maestra sólo podrá responder adecuadamente a los requisitos que plantea la educación de estas personas curiosas e incansables, es decir, los niños y niñas de la etapa, si ha podido prever los parámetros generales en que debe moverse la clase en su conjunto.

¿Quién, qué y cuándo planificamos?

En la escuela infantil la planificación tiene diversos protagonistas, diferentes objetos y diferentes momentos. Hay un conjunto de decisiones relativas a la educación que queremos ofrecer a los alumnos que corresponden a la comunidad educativa, que incluyen, por lo tanto, a las madres y los padres y que se concretan en el *proyecto educativo de centro*. Lo mencionamos aquí porque el PEC comprende, entre otros aspectos importantes, unos principios generales sobre el alumnado que queremos contribuir a formar que, necesariamente, tienen que orientar la práctica educativa de la escuela.

Estos principios se concretan y detallan en el *proyecto curricular de centro*, que podemos considerar un instrumento fundamental en la planificación de la acción

Material protegido por derechos de autor

educativa (véase capítulo 6). Como es sabido, la elaboración de este proyecto corresponde al equipo de educadores e incluye acuerdos sobre los aspectos nucleares de la enseñanza: qué se pretende enseñar y por qué; cómo se considera que habrá que hacerlo; en qué momentos; cómo nos aseguraremos de que todo el engranaje funcione, y cuándo y cómo se ajustará el conjunto.

La lógica subyacente del Proyecto Curricular es que la acción educativa de cada enseñante, tomada individualmente, no asegura la coherencia, la continuidad ni la sujeción a determinados criterios compartidos que caracterizan una enseñanza de calidad. Por ejemplo, la acogida de los familiares y los alumnos no puede decidirla cada maestra individualmente; los objetivos en relación con la comida en el segundo ciclo o los rincones que propondremos en los diversos niveles del primer ciclo afectan al conjunto de maestras que trabajan, al tipo de materiales que se utilizarán, a las características de las entrevistas, etc. Todos estos ejemplos ponen de relieve la necesidad de que los equipos de maestras alcancen determinados acuerdos que fundamenten su trabajo cotidiano y lo doten de coherencia.

El PCC constituye un nivel de planificación que corresponde al conjunto de maestras; en el caso de la educación infantil puede tratarse de todas las maestras de la etapa -en el supuesto de que nos encontremos en una escuela infantil 0-6 años- o de uno de sus ciclos -0-3 años o 3-6 años, supuesto más habitual-; en el último caso, habrá que vigilar que el proyecto de educación infantil sea coherente con el proyecto de primaria del centro. En este proyecto hay que tomar como referencia el currículum oficial, las características de la escuela y sus usuarios, lo que conduce a tomar decisiones sobre:

LOS COMPONENTES DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

- Los objetivos generales de etapa y los objetivos y contenidos de cada una de las áreas que guiará la actuación del centro.
- La especificación de los objetivos generales de área en cada ciclo.*
- La secuenciación de los contenidos o de los objetivos que se trabajarán en cada ciclo o nivel.
- El establecimiento de objetivos referenciales.
- Las opciones metodológicas que se toman y los materiales que se utilizarán.
- Los criterios y las pautas de evaluación y difusión de la evaluación.

* En los centros que sólo imparten un ciclo de la etapa, esta especificación hace referencia a dicho ciclo.

Así pues, el proyecto curricular de centro actúa como referente para la planificación de cada ciclo y/o curso y recoge los acuerdos tomados por el equipo de maestras, que constituyen los parámetros del tercer nivel de concreción. No obstante, no es un referente estático; de hecho, la elaboración y la puesta en práctica de las programaciones de nivel constituyen un auténtico banco de pruebas para las decisiones tomadas en el PCC y pueden ser la fuente de posibles -y deseables- ajustes y modificaciones. El camino que va desde el proyecto curricular hasta la programación de aula es un camino de ida y vuelta, en el que siempre pueden recogerse frutos que permitan enriquecer y mejorar tanto el uno como la otra.

Material protegido por derechos de autor

4

La práctica educativa II. Criterios y ámbitos de intervención

4.1. Introducción | 144

4.2. Llega el momento de actuar: ¿dónde está lo que habíamos planificado? | 145

Los límites y el control | 146

4.3. Criterios generales de la actuación educativa en la escuela infantil | 147

El fomento del autoconcepto y la autoestima | 148

La enseñanza como actividad compartida | 149

Aprendizaje significativo y globalización | 152

La atención a la diversidad | 153

La importancia de la actividad lúdica | 157

- Jugar, crecer, aprender | 158

4.4. Las principales situaciones educativas | 160

El juego | 160

Las rutinas | 164

- Las situaciones de alimentación | 166
- Las situaciones de higiene | 169
- Las situaciones de descanso | 171
- Las situaciones de orden | 172
- Las situaciones de entrada y salida | 173

Las actividades colectivas | 174

Las actividades individuales | 175

Las actividades en grupo reducido: los rincones de juego o talleres | 177

- El material | 181
- El espacio | 182
- El tiempo | 182

Los temas de trabajo | 183

La adaptación: una situación singular | 185

- ¿Cómo conseguir una buena adaptación en la escuela? | 185

4.5. Los materiales | 187

4.6. Algunas ideas a retener | 188

Para leer más sobre el tema... | 189

Material protegido por derechos de autor

En este capítulo se podrá encontrar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué camino tienen que seguir los niños y las niñas para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto conseguir en el currículum de la escuela? ¿Cuáles son las situaciones educativas básicas?, ¿Cómo se pueden organizar?
- ¿Por qué es importante el juego en estas edades? ¿Es necesario que intervenga el adulto? ¿A los pequeños, les sirve de algo jugar con los compañeros?
- ¿Qué importancia educativa tienen las rutinas (las entradas y las salidas, recoger, desayunar-merendar, descansar, la higiene personal, etc.)?
- ¿Cómo se puede atender al alumnado que presenta dificultades en estas edades? ¿Hay que hacer cosas diferentes para los niños y las niñas «diferentes»?
- ¿Cómo debe cambiar a lo largo del curso la práctica educativa en las diferentes edades? ¿Es necesario prever siempre, a lo largo de toda la etapa, espacios y momentos para la adaptación?
- Durante la jornada escolar, ¿qué momentos diferentes hay que tener en cuenta para que las propuestas que se hagan sean motivadoras y los pequeños puedan encontrarse bien en ellas?
- ¿A partir de qué edad se puede organizar la clase en rincones para que puedan jugar? ¿Qué tiene que hacer la maestra, qué puede hacer cuando los pequeños están jugando en diferentes rincones? ¿Qué evolución sigue el juego en los pequeños desde el año hasta los cinco años?
- ¿Los niños de esta etapa educativa tienen que hacer trabajo individual con papel y lápiz? ¿Es malo, es bueno? ¿Por qué?
- ¿A qué material tienen que poder acceder los alumnos y alumnas de esta etapa? ¿Tiene que ser un material a su alcance? ¿Hay algún material que sería conveniente que no estuviera en las aulas del alumnado de estas edades?

4.1. Introducción

En el capítulo anterior se han tratado aquellos aspectos que podríamos identificar como los elementos previos a la acción educativa. Sabemos que una vez situados en la escuela, todo se mezcla y es difícil separar la programación de la reflexión sobre lo que se ha hecho y de la propia actuación. No obstante, también sabemos que gracias a la reflexión sobre lo que se ha programado y sobre las dificultades o los aciertos en la actuación, se puede ir mejorando la práctica.

En este capítulo, trataremos con más detalle esta actividad compleja y fascinante a través de la cual, con nuestra ayuda, los pequeños van progresando en su actividad de descubrimiento y dominio incipiente del mundo que les rodea. Primero, analizaremos las relaciones que se establecen entre lo que hemos previsto y planificado y lo que sucede en el aula, y luego comentaremos la necesidad de eliminar la tensión entre la creación de un clima socio-afectivo adecuado y la necesidad de gestión y control del aula. En otro apartado enunciaremos los criterios generales que deben presidir la práctica educativa en la escuela infantil. A continuación, revisaremos las situaciones educativas principales, citando orientaciones didácticas adecuadas a ambos ciclos, para concluir con una explicación sobre los materiales apropiados de este etapa.

Material protegido por derechos de autor

4.2. Llega el momento de actuar: ¿dónde está lo que habíamos planificado?

Un aspecto que cualquier maestra que haya trabajado en educación infantil ha podido experimentar es la distancia que muchas veces se crea entre lo que había previsto que sucedería y lo que realmente acaba sucediendo en el aula. Es bastante frecuente que un hecho que llama la atención, una epidemia de gripe, la propuesta de un niño o la alteración de la rutina diaria introduzcan un cambio respecto a lo que se había planificado y que se aproveche esta nueva aportación para trabajar aspectos que parecen más adecuados.

A veces, la propia maestra decide modificar parcial o totalmente las previsiones, ya sea porque merece la pena aprovechar un acontecimiento extraordinario, o bien porque, por algún motivo, lo que se había diseñado no funciona tal como estaba previsto y se considera más razonable introducir un cambio.

Aparte de estos casos extremos, y en el supuesto de que se haya diseñado una actividad y ésta se haga, también es raro que lo que implica dicha actividad discurra exactamente según las expectativas previstas; lo más normal es que haya que ir adaptando la planificación a las mil y una eventualidades que surgen en el mundo de la clase de los niños y niñas menores de seis años. De hecho, estamos tan acostumbrados que a veces no somos conscientes de la riqueza que aporta esta necesidad de flexibilizar y adecuar los planes establecidos. Con frecuencia, hemos deseado que en las aulas de las etapas posteriores se incorporara algo de esa flexibilidad que caracteriza la escuela infantil.

Obviamente, también se puede pensar que si se tienen que adecuar tantas cosas, y si tan importante es poder acoger y explorar las propuestas de los niños y las niñas y adaptarnos a sus necesidades, tal vez es mejor no prever demasiadas cosas, porque seguro que habrá que variarlas, etc. Aunque no disponemos de estadísticas, nos atrevemos a afirmar que las aulas en las que los niños plantean más propuestas, en las que se ven más capaces de hacer sus aportaciones, aquéllas en que tiene más cabida el acontecimiento extraordinario, son precisamente las aulas cuyos profesores tienen claro qué hay que hacer, por qué y cómo. La formulación de propuestas y alternativas, y la posibilidad de ser tomadas en cuenta y trabajadas, encuentra un terreno abonado en el marco de proyectos que funcionan; recíprocamente, en este marco el educador puede modificar algunas de sus propuestas para dar cabida a las del alumnado, cuando parezca necesario, sin que ello suponga una renuncia y sin caer en un contexto errático, en el que se hacen cosas sin saber por qué.

Así, tener las actividades planificadas no significa tener un esquema rígido de pasos inalterables; tampoco quiere decir tenerlo todo previsto, ni impedir la inclusión de propuestas nuevas. Por el contrario, una planificación como la descrita en el capítulo anterior orienta y ayuda a la práctica, permite adecuarla a los intereses y las necesidades que van surgiendo y proporciona tranquilidad y seguridad al docente.

En esta perspectiva, es fundamental que en la interacción cotidiana se disponga de situaciones que nos permitan abarcar el amplio abanico de funciones que tiene que cubrir el profesorado de educación infantil: convertirse en una persona importante para los pequeños, que puede cuidar de ellos y protegerles, acogerles y

Material protegido por derechos de autor

De esto se desprende que la intervención educativa tiene que basarse en la capacidad para recuperar y potenciar todos los aspectos positivos que aportan los pequeños así como en la confianza respecto a sus posibilidades. Es necesario evitar las atribuciones negativas y estáticas respecto a algunos comportamientos que en determinadas situaciones pueden manifestar los pequeños y que se pueden considerar preocupantes en un momento dado. No se trata de negar posibles dificultades, sino de interpretarlas desde las capacidades que se poseen y, sobre todo, desde la convicción de que una intervención adecuada puede originar cambios positivos.

Por todos estos motivos, no podemos dejar de lado el clima socio-emocional que se crea en el aula. Precisamente por la necesidad que tienen los pequeños de poder manifestar sus deseos, inquietudes, intereses, alegrías y temores, es necesario que se encuentren en un contexto en que todo ello tenga cabida. Un contexto donde imperen el afecto y el respeto, y donde los niños se sientan queridos y valorados, es indispensable para que puedan afrontar con seguridad los retos que la escuela inevitablemente plantea -convivir con otros compañeros y compañeras, compartir al adulto, renunciar a la satisfacción inmediata de sus deseos, tener éxito en las tareas que se llevan a cabo, etc.

Merece la pena destacar que en un contexto de estas características, los pequeños no sólo aprenden a «hacer» y «saber» determinadas cosas, sino que también aprenden que ellos pueden hacerlas y que cuentan con la ayuda y el afecto de una maestra decidida a ayudarlos; aprenden al mismo tiempo la autonomía y la capacidad de pedir y de recibir ayuda cuando es necesario. En este caso, la escuela se convierte en un verdadero contexto de desarrollo para los pequeños, ya que establece las condiciones para que éstos puedan superar, con garantías de éxito, los desafíos que irán encontrando; además, haciendo esto, se contribuye a que la imagen que los pequeños van construyendo de sí mismos sea esencialmente positiva y valorada, y se fundamente en la seguridad en sus capacidades. Por último, se contribuye también a que vivan la escuela y la situación educativa como algo interesante y deseable.

La enseñanza como actividad compartida

La enseñanza es una actividad conjunta, compartida, que permite que el niño conozca y se apropie progresivamente del mundo que le rodea -con sus objetos y personas, sus sistemas de comunicación, sus pautas y valores, etc.- y se conozca a sí mismo.

Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar (véase capítulo 1), este conocimiento no es ni una copia del mundo -o de lo que explicamos sobre este mundo- ni un descubrimiento solitario. Es una construcción que realiza el individuo mediante su actividad mental, actividad que le lleva a identificar, establecer relaciones, generalizar, en definitiva, a hacer aprendizajes significativos que le permiten desarrollar sus potencialidades. Además, en esta etapa la actividad se desarrolla fundamentalmente a través de la exploración directa y observable sobre los objetos y las personas.

Siguiendo con esta perspectiva, merece la pena aclarar que postular la actividad constructiva del escolar no se opone a postular la intervención diversificada del maestro o la maestra, como se ha afirmado desde otros puntos de vista. De hecho, algunas interpretaciones constructivistas radicales, inspiradas en ideas de la teoría genética, han considerado la intervención del adulto como un estorbo para

Material protegido por derechos de autor

la construcción del niño. En nuestra opinión, en estas interpretaciones, al carácter constructivo del aprendizaje se le ha añadido su consideración como fenómeno eminentemente individual, fruto de la interacción entre la persona y el objeto. Esta manera de entender el constructivismo ha recibido el calificativo de *endógena* (Moshman, 1982; Monereo, 1995).

En el marco en que nos basamos, se entiende que el principio de la actividad constructiva del niño o de la niña se inscribe en las interacciones que mantiene con los adultos significativos (madre, padre, educadores y maestras, y, también, a medida que crece, compañeros y compañeras). En el curso de estas interacciones y de las experiencias que ofrecen, el pequeño va progresando en el conocimiento de lo que le rodea y de los instrumentos de descubrimiento de la realidad. De hecho, en estas interacciones, encuentra más o menos margen para su actividad autoestructurante, es decir, aquélla que le permite, en función de un objetivo, llevar a cabo las acciones más adecuadas para alcanzarlo. De esta forma, la relación bidireccional que se establecía en otras interpretaciones entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento se convierte en una relación triangular, en la que intervienen otras personas como en mediadoras culturales en un doble sentido: en la medida en que a través suyo los pequeños pueden ir compartiendo parcelas cada vez más amplias de la realidad y en la medida en que con ellas aprenden las estrategias mediante las cuales pueden conocerla. Esta explicación recibe el nombre de *constructivismo dialéctico*.

Por este motivo, no podemos establecer una relación de tipo «a más intervención del enseñante, menos construcción del alumno o de la alumna»; más bien, deberíamos decir algo así como «la intervención contingente -adecuada- del enseñante respecto a la actuación del alumno ofrece más posibilidades para su construcción». El problema no es si hay que intervenir en su actuación, sino cómo se tiene que intervenir para favorecer su proceso de construcción.

Para resolver esta cuestión, de nuevo son útiles las explicaciones de Vigotsky (1984) y Bruner (1976) (véase capítulo 1) en relación con el papel del adulto en el proceso de construcción de nuevos significados, que ponen énfasis en la necesidad de actuar en la *zona de desarrollo potencial* del alumno (ZDP).

En torno a este concepto, es importante distinguir entre lo que el pequeño o las personas en general somos capaces de hacer solas y las cosas que somos capaces de hacer con la ayuda de una persona más capaz. Según Vigotsky, la acción educativa tendría que situarse en esta zona imaginaria (entre el nivel de desarrollo efectivo, es decir, lo que el escolar sabe hacer por sí solo -lo que ya domina-, y el nivel de desarrollo potencial, donde situamos aquellas cosas que sólo sabemos hacer si nos ayuda alguien, etc., pero que a la larga también tendremos que dominar). En estas situaciones, podríamos decir que el educador «arrastra» al escolar hacia situaciones que permitan el avance de su desarrollo personal a través del aprendizaje.

Para poder actuar en la ZDP es importante:

- Tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado.
- Observar su proceso de aprendizaje.
- Conocer a fondo los componentes que pueden dificultar el aprendizaje de los contenidos para el alumnado.

Material protegido por derechos de autor

- Proporcionar la ayuda educativa necesaria para cada escolar, teniendo en cuenta su nivel y, por lo tanto, la diversidad en el aula.
- En resumen, tener una *actitud de investigación, análisis y reflexión en la tarea educativa.*

Este tipo de relación puede ejemplificarse mediante la explicación aportada por una maestra: «Si le digo a Pedro que ponga la mesa se queda parado y no sabe qué hacer. Si le digo: «pon el plato, pon la taza, etc.» lo hace muy bien y con interés». Esto significa que, en ese momento, pedirle que fuera autónomo y se organizara para poner la mesa todavía era una tarea demasiado difícil; en cambio, si se le proporcionaban las indicaciones una tras otra, sí que era capaz de poner la mesa y además tenía la recompensa suplementaria de constatar que había tenido éxito en su actuación, un elemento importantísimo en el proceso de estructuración de un concepto positivo de sí mismo y de la adquisición de seguridad y confianza en las propias posibilidades. Las ayudas que proporciona la maestra son muy útiles para que Pedro pueda regular su proceso de comprensión de la situación, sin perder en ningún momento el sentido global de la tarea y avanzando gradualmente hacia un proceso de autonomía en relación a ella.

Asimismo, podemos subrayar aquí la importancia que tiene la ayuda adecuada de la educadora en los inicios del dibujo. Cuando se le pide a una niña de unos tres años que dibuje una niña, puede pasar o bien que no dibuje nada, o bien que haga una serie de elementos del cuerpo sin mucha organización. Cuando a la misma niña le damos indicaciones para que lo realice por partes, o para que rellene un esquema de la figura humana hecho por nosotros, ésta será más capaz de hacer un dibujo cuyas diferentes partes se puedan identificar mejor.

Bruner habló del concepto de *andamio,* que también nos sirve para entender cuál es el papel del educador en la interacción educativa. La maestra construye unos andamios (ayudas que permiten avanzar al escolar) que descarta a medida que ya no son necesarios. Por ejemplo, para conseguir que un niño o una niña intervenga en la explicación de un cuento, es necesario que la maestra lo haya explicado o guiado muchas veces, empezando un fragmento, haciendo gestos de acompañamiento, esperando con la vista o un tono de voz que invitan a participar, etc. Poco a poco la maestra podrá prescindir de estos andamios en una secuencia dirigida a estimular la participación de los pequeños.

Así pues, hay que avanzar en la idea de que la intervención educativa es una ayuda que se proporciona para la construcción del alumno o la alumna. Se trata de una ayuda, porque el alumno es quien construye, pero una ayuda insustituible, ya que sin su presencia esta construcción difícilmente encontraría el camino adecuado para desarrollarse. Pero para que sea realmente una ayuda tiene que ajustarse al proceso realizado por el niño o la niña, permitirle asegurar sus adquisiciones y avanzar gradualmente. Esto significa que según el caso, nuestras intervenciones pueden tomar un cariz diferente: a veces supondrán un reto (cuando al niño que ya puede comer arroz o patatas con cuchara le damos un plato de sopa y le ayudamos a coger la cuchara y llevársela a la boca), otras veces, una demostración (cuando mostramos cómo colocamos los bloques de construcción para poder colocar un pequeño puente encima de ellos); y otras puede tratarse de una nueva propuesta, una directriz o una corrección.

Material protegido por derechos de autor

Aprendizaje significativo y globalización

En la escuela infantil, el concepto de *globalización* se ha esgrimido como principio irrenunciable y se ha utilizado insistentemente y de maneras muy diferentes en relación con las metodologías adecuadas a la etapa. Conviene atender a este término distinguiendo qué significa para el docente y para el escolar partir de enfoques metodológicos que tengan en cuenta la globalización.

Para el alumno o la alumna, desde una perspectiva constructivista, hacer aprendizajes globalizados significa establecer relaciones entre lo que se le presenta o explica y lo que ya sabe o ha vivido, con lo cual puede hacer un aprendizaje más o menos significativo. Cuando el niño o la niña atribuyen significado, dan sentido y relacionan los nuevos aprendizajes con los conocimientos y las experiencias que ya tenían, globalizan, relacionan y, en definitiva, pueden aprender y desarrollar nuevas capacidades.

El establecimiento de estas relaciones es más fácil cuando las maestras y los maestros presentan los nuevos contenidos que hay que aprender creando situaciones potencialmente significativas, planteando secuencias de actividades, centros de interés, proyectos, problemas, etc., que provoquen un interés, que puedan conectarse con la realidad del niño, que hagan intervenir de manera natural contenidos de diferente tipo y diferentes áreas, y que sirvan para alcanzar diversos objetivos.

Hay que tener en cuenta que en la clase hay niños y niñas con experiencias muy variadas y contextos familiares muy diferentes, lo cual puede dificultar la tarea de ayudarles a aprender si ésto no se asume desde el principio. Es conveniente conocer el contexto familiar del pequeño para ajustar al máximo, dentro de lo posible, las vivencias de su casa con las de la escuela y ayudarle a establecer relaciones.

Desde la perspectiva en la que nos situamos, la noción de globalización se entiende como una manera de percibir la realidad y una manera de presentar al alumnado una realidad para su estudio. Creemos que no existen métodos globalizadores en sí, sino que hay situaciones educativas que permiten que el alumnado pueda establecer relaciones significativas entre lo que la maestra presenta y sus experiencias previas.

Por consiguiente, es esencial que la maestra tenga una actitud que le permita conectar con los intereses del alumnado, y que sea capaz de ir introduciendo los contenidos de forma que sean realmente eficaces para poder ayudar a los niños y niñas a avanzar en el estudio de la realidad.

A menudo, con la intención de utilizar una «metodología global», se ha querido presentar todos los contenidos de aprendizaje de la escuela en relación con un único tema. De esta forma, cuando la maestra ha preparado un centro de interés sobre los transportes, se han organizado actividades para aprender contenidos de cálculo que consistían en contar autobuses y coches en una ficha de trabajo concebida especialmente para este fin, considerando que de esta manera el alumnado tendría más posibilidades de mejorar las estrategias de recuento porque existía una relación con el tema de estudio. Es posible que algunos establezcan esta relación, pero lo que puede estar tan claramente relacionado para la maestra, puede no tener ningún sentido para el niño. Por este motivo, es mejor programar o estar atentos para introducir contenidos clara y significativamente relacionados como, por ejemplo, la diferenciación entre tipos de vehículos, sus características, sus similitudes y diferen-

Material protegido por derechos de autor

cias, sus usos, etc., y dejar para otras situaciones la práctica de la serie numérica: contar los niños y niñas que no han venido hoy a la escuela, contar las casillas que tengo que desplazarme en función del número que indica el dado, contar los niños y niñas que hay en la mesa para darles un lápiz a cada uno, etc. Es conveniente no establecer relaciones artificiosas y poco naturales con la intención de globalizar, ya que este tipo de relaciones se establecerán desde la perspectiva del adulto, pero no serán evidentes para los niños.

Otras maneras de forzar la integración de contenidos dentro de un tema son, por ejemplo, al estudiar el árbol, contar árboles, cantar canciones sobre árboles, pintar árboles, recortarlos, etc., mientras que el estudio de un árbol permite trabajar una serie de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados claramente con el tema: las partes de un árbol, los diferentes tipos de árboles según la permanencia de sus hojas, los árboles y las frutas, la observación de un árbol, el procedimiento para saber si es viejo o joven, la actitud de respeto y cuidado de los árboles, etc.

Así pues, *la globalización es un aspecto fundamental en la escuela infantil, pero debemos tener en cuenta que no hay que globalizarlo todo* ni confundir la necesaria adopción de un enfoque globalizador (Zabala, 1995) con una perspectiva acumulativa del aprendizaje. A lo largo de la jornada escolar se realizan muchas actividades que fomentan aprendizajes significativos y que permiten a los pequeños establecer relaciones entre las cosas que se aprenden y conocer el mundo que les rodea.

La atención a la diversidad

En la etapa de educación infantil es más evidente que en otras la necesidad de atender a la diversidad de los niños y niñas. Esto se debe a diversas razones:

- Las grandes diferencias que existen entre los niños de una misma edad en estos niveles de escolaridad, ya que los cambios son muy grandes a lo largo de un año de vida de este periodo.
- La influencia del marco familiar es más evidente en estas edades y hace que niños procedentes de familias diferentes puedan mostrar capacidades y comportamientos muy variados.
- El acceso a la escolaridad, al no ser ésta obligatoria, es heterogéneo lo que provoca que en un mismo grupo haya niños y niñas para quienes el contexto escolar es totalmente desconocido, junto a niños y niñas que están bien adaptados al ritmo escolar.
- La dificultad de pretender que a estas edades todos hagan un cosa al mismo tiempo.
- La mayor aceptación de la integración de niños con necesidades educativas especiales en las aulas.
- En definitiva, una mayor predisposición en la etapa de educación infantil para aceptar las diferencias entre los niños y niñas como algo natural y a partir de lo cual hay que trabajar.

Esto ha hecho que, tradicionalmente, en las guarderías y en los parvularios la práctica educativa se haya organizado teniendo más en cuenta los elementos básicos de una pedagogía de la diversidad: flexibilización en la organización y los objetivos,

Material protegido por derechos de autor

mente a los niños que las sufren. Estos profesionales tienen unos conocimientos, unas herramientas y unos recursos necesarios para complementar la labor que hacen las educadoras y los educadores en las escuelas. Al final del libro, se presenta una guía de recursos y servicios para la infancia, en la que se hace una explicación sobre los diversos servicios de la Administración pública que trabajan con la población de la etapa de educación infantil. Cada uno de los equipos tiene las funciones que le son propias y en su composición figuran profesionales de formación diversa, ya sea más vinculada a la educación, a la asistencia psicológica o al ámbito social.

Por otro lado, y como hemos comentado más arriba, hay niños y niñas que, a pesar de que no tienen un déficit en el equipo de base, presentan retrasos en la adquisición de las capacidades básicas. Estas dificultades, que están vinculadas a situaciones relacionadas con las experiencias vividas a lo largo de su vida (enfermedades graves y hospitalización, malos tratos, carencias en las primeras relaciones, etc.) pueden provocarles:

- Retrasos en el lenguaje y la capacidad de simbolización.
- Dificultades en el aprendizaje de las relaciones interpersonales.
- Dificultades en la adquisición de autonomía personal.
- Otros.

A menudo, estos niños y niñas también presentan, en algunos momentos de su vida, necesidades educativas especiales y requieren atención adicional y con frecuencia especializada. El trabajo compartido con otros profesionales puede ayudar a disponer de las condiciones necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades detectadas y hacerlas evolucionar en sentido positivo.

En relación con la atención de las necesidades educativas especiales que presentan algunos alumnos, conviene tener en cuenta que también podemos encontrar niños o niñas que las requieran porque muestren unas capacidades superiores a la mayoría de individuos de su edad. Para éstos, también deberemos prever actuaciones que les permitan participar en la vida del aula.

Para terminar, citaremos los aspectos que creemos necesario tomar en consideración para crear una escuela que ayude a avanzar en las capacidades individuales de cada uno, o lo que es lo mismo, una escuela capaz de educar a todos los pequeños, independientemente de su situación de partida.

- Hay que considerar la diversidad entre las personas como un valor a potenciar que implica un aprendizaje de vida en una sociedad plural y democrática.
- Es importante no entender las dificultades de un alumno a alumna en un momento dado como algo estático e inamovible. Tanto las experiencias de estimulación precoz, como las ayudas que se han proporcionado a muchos de ellos en la escuela y la familia, nos inducen a pensar en las posibilidades de cambio que tienen las personas. Hay que tener presente que las situaciones de comunicación que tienen lugar entre los pequeños y los mayores de la especie son los elementos potenciadores de las capacidades de aprendizaje de los primeros.
- Hay que confiar en las posibilidades de ayudar que tiene el educador. Si en las clases se crean situaciones de comunicación real, se comparten signifi-

Material protegido por derechos de autor

cados y se llevan a cabo experiencias enriquecedoras para todos, estaremos ayudando a todo el alumnado a desarrollar capacidades que tal vez no tendría ocasión de desarrollar en ningún otro contexto.

- Hay que entender que la tarea educativa implica a todas las personas que están alrededor de los pequeños o que pueden estarlo en un momento dado: desde los padres y las madres hasta otros profesionales que pueden ayudarnos a tener perspectivas complementarias y cuyo recurso con frecuencia puede ser muy importante para ayudarles a avanzar.

La importancia de la actividad lúdica

A lo largo de la historia de la educación, diferentes psicólogos, pedagogos y maestros han creído en la importancia del juego para el desarrollo global y armónico de las niñas y los niños más pequeños. Las justificaciones para atribuir al juego un papel preponderante en la educación infantil se sitúan en diferentes planos. Hay quien argumenta que el juego es necesario para que se vayan aproximando al mundo de los adultos y prueben comportamientos, roles y habilidades que reconocen en sus padres, madres, educadoras y educadores; y hay quien afirma que el niño recorre al juego para escapar precisamente de este mundo poco gratificante y restringido de las personas mayores. Así pues, desde posturas opuestas, por un lado, se destaca la tendencia, a través del juego, a alejarse de este mundo restringido y recurrir a la ilusión y a la fantasía para crear momentáneamente otros mundos más gratificantes y, por otro lado, se pone énfasis en la tendencia del pequeño a querer actuar y hacer lo mismo que los adultos, basándose, en parte, en la facilidad con la que asumen los roles de los adultos en el juego.

Ambas explicaciones son interesantes y nos parecen complementarias: en el juego de los pequeños de dos a seis años encontramos tanto esta aproximación al mundo y a los roles de los adultos, como un alejamiento momentáneo de la realidad inmediata, que a veces puede parecer rutinaria si la comparamos con la fantasía y la ilusión que pueden surgir a través del juego. Entre estas dos maneras contrarias de conceptualizar la actitud de los pequeños hay otras interpretaciones que explican y amplían los motivos por los cuales todos juegan y encuentran esta actividad gratificante.

A continuación, intentaremos analizar el papel que tiene el juego en el desarrollo y el aprendizaje del alumnado de la escuela infantil. Partimos de la premisa comúnmente aceptada de que la gran mayoría de niños y niñas juegan de manera espontánea y realizan desde muy pequeños actividades lúdicas con las que se entretienen y disfrutan. También aceptamos la idea de que es necesario y conveniente que jueguen y que las personas mayores propicien y favorezcan esta actividad, tanto en casa como en la escuela.

No obstante, para poder hablar del juego, primero tenemos que ponernos de acuerdo sobre cuándo consideramos que un niño juega y en qué nos basamos para hacer esta afirmación. Creemos que se puede hablar de juego en una gran variedad de situaciones, pero muchas veces es discutible y difícil afirmar que se está jugando con toda seguridad. Por ello consideramos útil establecer unos criterios o signos externos que nos permitan conceptualizar la conducta de un niño como juego. Así

Material protegido por derechos de autor

pues, hemos destacado los siguientes: el papel del placer, la ausencia de una finalidad impuesta externamente, la inmediatez, la libre iniciativa de los participantes y el hecho de que se trate de situaciones de simulación.

- El juego es una actividad que proporciona placer y diversión. Se juega por el placer del momento, por distraerse y divertirse, y no por obligación o para conseguir unos objetivos lejanos.
- El juego no responde a una finalidad externa; se juega por jugar y no está sometido a exigencias o intereses ajenos. Esta ausencia de exigencias externas también implica cierta liberación del temor a la equivocación o de no cumplir con las expectativas, lo que potencia la iniciativa y la invención.
- El juego siempre tiene una característica de inmediatez. El niño juega aquí y ahora y no se plantea objetivos lejanos o diferidos en el tiempo. La interesa más la conducta en sí misma que los resultados o el producto de la conducta. En cierto modo, se da más importancia a los medios y a la actividad en sí misma que a los objetivos que se quiere alcanzar. Esto no significa que no se tengan objetivos, sino que muchas veces éstos se van modificando para que se adapten a los nuevos medios que se van descubriendo.
- El juego deja un amplio espacio a la libre iniciativa y libertad de los participantes. Se trata de una libertad relativa, ya que muchas veces son los propios niños y niñas los que se imponen límites y reglas o se establecen normas claras que enmarcan la actividad lúdica. Generalmente, ellos mismos crean y aceptan este marco como requisito necesario para poder jugar, no como una limitación, sino como base posibilitadora.
- El juego se caracteriza muchas veces por la simulación, por el «hacer como si», por su condición de semirealidad y por hacer posible un mundo de fantasía en el que los deseos pueden hacerse realidad gracias a la simulación y la ilusión. En el juego, transformamos el mundo exterior para adaptarlo a nuestras necesidades.

Aunque hemos intentado definir el juego para diferenciarlo de otros tipos de actividades, a menudo nos damos cuenta de que en la realidad esto es difícil, ya que continuamente surgen situaciones que podríamos calificar de juego y que no responden estrictamente a los criterios mencionados. Es cierto que el niño y la niña, y afortunadamente también los adultos, mezclamos el juego con el trabajo, las bromas con las obligaciones o llevamos a cabo tareas de manera lúdica y distendida. También cabe destacar que para los adultos cualquier trabajo creativo tiene un componente importante de carácter lúdico y, en este caso, las fronteras entre el juego y el trabajo se diluyen aún más. Así pues, estos criterios nos sirven como orientación y referencia, con todas las dudas y matices que, afortunadamente, encontramos en la realidad.

Jugar, crecer, aprender

El juego proporciona beneficios indudables en el desarrollo y el crecimiento del pequeño. A través del juego explora su entorno y las personas y los objetos que le rodean; aprende a coordinar sus acciones con las otras personas; aprende a plani-

Material protegido por derechos de autor

ficar y a tener en cuenta los medios que necesita para conseguir un objetivo; y se aproxima a los objetos y los utiliza con intenciones diversas y fantasía.

Según Vigotsky, el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño de forma que mientras está jugando está siempre por encima de su edad real. El juego contiene en sí mismo una serie de conductas que representan diversas tendencias evolutivas y, por este motivo, es una fuente muy importante de desarrollo.

Esto es así porque se trata de una actividad que crea espacios para ensayar, probar, explorar, experimentar y, en definitiva, interactuar con las personas y los objetos que los pequeños tienen a su alrededor y que son el motor constante de sus necesidades de conocimiento y acción. A medida que crecen y se desarrollan, el juego también cambia y evoluciona. Al principio, se observa una preponderancia del juego sensorio-motor de carácter manipulador y exploratorio que, gradualmente, asumirá un papel estructurador en la medida en que se vayan vinculando y adaptando los medios a los fines (juegos de construcción, simulación, ficción, etc.). Más adelante, elabora y asume reglas (juegos reglados), coordina su acción con la de los compañeros y las compañeras de juego, y plantea retos y objetivos concretos (juegos deportivos, de cooperación y competición, etc.). En general, cuando hablamos de juegos en estas edades, no nos referimos al juego en solitario, sino sobre todo al «juego con...», al «juego cerca de...», al «juego al lado de...»; nos referimos a situaciones de juego con otras personas, con adultos o pequeños, con todo lo que esto implica en cuanto a posibilidades de interacción y relación: desde posibilidades de imitar el juego de otros hasta hacer propuestas de organización conjunta de un juego.

Para que el juego sea realmente un motor de desarrollo, creemos que es muy importante que se haga de manera social, juntamente con otras personas. Tal como explica Bruner (1984), los resultados de una investigación sobre grupos de juego demostraron que el juego era mucho más rico si se jugaba acompañado en lugar de solo, y en el caso de los niños y niñas era mucho más rico y prolongado si se jugaba en parejas en lugar de solos o en grupos más amplios. Hay que tener en cuenta el papel de la imitación en el aprendizaje del juego; los niños y niñas incorporan nuevos juegos a su repertorio habitual porque ven que hay compañeros de clase que juegan a otras cosas nuevas y desconocidas para ellos, o porque la maestra o cualquier otro adulto o niño mayor que ellos hace propuestas nuevas de utilización de un material.

Así pues, el juego proporciona beneficios en el desarrollo y el crecimiento de los pequeños. Favorece las capacidades afectivas y emocionales, ya que a través del juego simbólico, con muñecos y objetos variados -tal como han explicado los psicoanalistas-, los niños reviven, reproducen o imaginan escenas o situaciones de la vida real. Esta simulación de la realidad les permite ir conociendo, aceptando o probando nuevas formas de relacionarse, de enfrentarse a los conflictos y de situarse en su contexto social y relacional. En el juego, los niños pueden probar y experimentar conductas y comportamientos, y pueden vivir o ver los efectos que ellas mismas pueden provocar sin temor a posibles represalias.

Obviamente, si lo que queremos es potenciar el desarrollo de las capacidades afectivas y de relación, las situaciones de juego en grupos reducidos, por parejas o con el adulto, son especialmente adecuadas y pertinentes. Cuando lo que se quiere es desarrollar las capacidades motrices, es evidente que debemos crear situaciones

Material protegido por derechos de autor

para el juego motriz, el juego con el propio cuerpo, con las otras personas, etc. Así, según el tipo de juego que presentemos a los pequeños, podemos ayudarles a desarrollar desde las habilidades motrices más sutiles (como las que se requieren para los juegos de construcción) hasta las habilidades en que interviene todo el cuerpo (como la coordinación de movimiento, la independencia de determinadas partes, etc.). Finalmente, las capacidades intelectuales y cognitivas se potenciarán al máximo mediante el juego de exploración y experimentación, de construcción, el juego con reglas, el juego simbólico, y la interacción verbal y manual con las otras personas. En todos estos juegos, se enfrenta a situaciones que debe resolver, que debe relacionar, y en todas ellas utiliza el lenguaje como auténtico motor del pensamiento y el conocimiento (pedir y proporcionar información, contrastar puntos de vista, anticipar las consecuencias de las acciones, planificar y coordinar acciones, comprobar hipótesis, buscar soluciones y alternativas, etc.). En esta perspectiva, resultan muy sugerentes las tesis de Gardner (1993), que afirma que tratar un objeto como si fuera otro (juego simbólico) es una forma de «metarepresentación», ya que el pequeño conoce los objetos pero les atribuye otras propiedades para obtener los efectos que desea. Puede pensar más allá del mundo de la experiencia directa siendo capaz de imaginar, al mismo tiempo que pone a prueba sus propios conocimientos.

4.4. Las principales situaciones educativas

Una vez definidos los criterios generales que tienen que presidir la práctica educativa en la escuela infantil, hay que comentar las principales situaciones educativas en que pueden concretarse dichos criterios. Hemos seleccionado aquellas situaciones que tienen una dimensión claramente educativa en esta etapa e intentamos proporcionar elementos útiles a modo de orientaciones didácticas para la práctica. (El anexo número 1 presenta el ejemplo de una jornada escolar en la guardería y el parvulario.)

El juego

Actualmente está bastante aceptado el hecho de que las niñas y los niños jueguen y realicen actividades lúdicas variadas en la guardería y el parvulario. Los motivos de esta aceptación probablemente son múltiples y seguramente no todos coincidiríamos en su justificación y necesidad; en el apartado anterior ya hemos mencionado algunos de los beneficios de esta actividad para el desarrollo. Las maestras y las educadoras saben que si quieren tener éxito en sus propuestas y actividades deben presentarlas en forma de juego para que los pequeños muestren interés y participen con más ganas. Por este motivo, muchas propuestas didácticas de esta etapa se basan en el juego, no porque se considere que el juego tenga un valor en sí mismo, sino porque es un medio que permite conseguir unas finalidades educativas determinadas. Si bien podemos aceptar que cuando el pequeño juega aprende y desarrolla ciertas capacidades, y que es conveniente que la escuela lo tome en consideración al utilizar una metodología u otra, también pensamos que es mejor no abusar de esta utilización para que el juego no pierda su propiedad inherente de libertad y creatividad.

Material protegido por derechos de autor

rrollan capacidades variadas. El material que se ofrece determina el estilo de juego que se desarrollará en este espacio. Habitualmente, hay un tipo de rincón de juego donde se encuentra material estructurado de tipo *didáctico* (rompecabezas, encajes, dominós, etc.), en el cual el alumnado se enfrenta a tareas que requieren habilidades motrices, espaciales y perceptivas. Otro rincón de juego ofrece material de *construcción*, mediante el cual los niños y niñas pueden ejercitar, además de las habilidades citadas anteriormente, la representación tridimensional. Los rincones denominados de *juego simbólico* ofrecen a los pequeños la oportunidad de representar mediante la dramatización y verbalización situaciones de la vida cotidiana o imaginadas. Los rincones de *experimentación* les permiten realizar exploraciones con materiales que posibilitan actividades variadas: material desechable, líquidos, materiales propios de la naturaleza, etc. Con este tipo de material, los niños experimentan el efecto de sus acciones y pueden sacar conclusiones. Finalmente, citaremos los rincones en los que se hacen *juegos de reglas*, que pueden introducirse al final de la etapa de educación infantil, como por ejemplo los juegos de cartas, juegos con dados, de memoria, etc., y los de *biblioteca y lenguaje*.

Otras situaciones de juego que podríamos incluir en este bloque son las denominadas de *juego heurístico* (Goldschmied, 1986), que se realizan con los más pequeños y cuyo objetivo es potenciar el juego y la exploración por el valor que tienen en sí mismos. Se trata de actividades de juego con materiales preparados con mucho cuidado y con un grado elevado de libertad y diversión para la mayoría de pequeños. Detrás de este tipo de situación, subyace la idea de que el niño aprende básicamente mediante el contacto con los objetos, a través de la manipulación, la exploración y el descubrimiento. Si bien estamos de acuerdo con parte de esta afirmación (los pequeños tienen necesidad de accionar y manipular los objetos), el tipo de intervención del adulto en este caso (exclusivamente organizadora y facilitadora, casi prohibiendo la participación más activa) nos parece adecuada si lo que se pretende es la observación externa y la evaluación. Estas situaciones, llevadas al extremo, implican una actitud demasiado pasiva, que no permite aprovechar el enorme potencial de desarrollo y aprendizaje que ofrece la interacción y relación con el adulto o los otros pequeños.

Por otro lado, en muchos juegos de reglas y motrices que tienen lugar en el patio o en otros espacios grandes, se producen situaciones de juego planificado cuando la maestra sale a jugar con los pequeños (juego del pañuelo; un, dos, tres pica pared; tocar y parar; etc.). Gradualmente, incorporan estos juegos y pueden realizarlos autónomamente.

Hemos hecho referencia a tipos de juegos muy variados que pueden tener cabida en la programación. La educadora debe ser consciente de las posibilidades y las limitaciones de cada uno y de las diferentes capacidades que pueden potenciar. Las actividades presentadas en forma de juego o el juego por el juego son útiles y convenientes en determinados momentos y tienen diferentes finalidades, pero por sí solas no abarcan toda la potencialidad del juego en esta etapa. Las situaciones de juego planificado merecen un lugar destacado en la organización de la programación, ya que nos permiten captar los conocimientos y los pensamientos de los pequeños con más facilidad, así como observar sus habilidades y competencias.

Material protegido por derechos de autor

Según como se planifiquen y se conceptualicen estas situaciones (espacio, material, tipo de intervención, organización, etc.), se podrá contribuir a que todos los alumnos y alumnas aprendan más y de una manera más o menos significativa. En estas situaciones, se puede promover la interacción entre la maestra y los niños, se puede compartir y negociar significados, se puede ceder autonomía a los pequeños en el proceso y, en definitiva, se puede intervenir de manera altamente contingente para adaptarse a las necesidades o las dificultades de los diferentes niños y niñas.

Cabe destacar, también, que a lo largo de la etapa es conveniente que exista cierta diferenciación respecto al juego: en relación con el tiempo que pueden pasar jugando, con el material que pueden utilizar, con el tipo de juego que se plantea. Pero también hay diversos aspectos que consideramos comunes a toda la etapa: la necesidad de que el material sea estimulante y diversificado, la importancia de la presencia del adulto que proporciona información, que ayuda a resolver conflictos, que hace propuestas y, también, el hecho de que los niños tengan la oportunidad de participar en diversos juegos con diferentes compañeros del grupo. A medida que van acercándose al final de la etapa, van diferenciando el juego del trabajo y es entonces cuando parece necesario, no sólo para los pequeños sino también para las maestras, introducir progresivamente el componente lúdico y creativo que puede tener el trabajo.

Las rutinas

En la etapa de educación infantil hay una serie de aprendizajes que enlazan claramente con necesidades vitales de los niños y niñas de estas edades. Concretamente, en el primer ciclo (desde los primeros meses hasta los tres años), necesita, para mantener su bienestar, una serie de cuidados que se centran en estas necesidades vitales y que son, básicamente, el descanso, la alimentación y la higiene. Hay toda una serie de situaciones durante la jornada que también son muy importantes, ya que ayudan a organizar personalmente al pequeño y establecer una buena relación con los objetos y las personas de su alrededor. Nos referimos a las situaciones de entrada y salida de la escuela y a los momentos de ordenación y recogida de material. Si hiciéramos un análisis del tiempo que se dedica en el transcurso de una jornada a estas actividades a lo largo de toda la etapa, veríamos que se trata de un tiempo considerable. Especialmente, durante los tres primeros años se dedica mucho tiempo a cambiar pañales, acompañar a los pequeños al váter, darles de comer o ayudarles a comer, y ponerlos en la cama o intentar que se echen un rato a descansar. Todas estas situaciones reciben el nombre de *rutinas*, porque se trata de actividades que se realizan diariamente, de manera estable y están muy pautadas por parte del adulto. Cabe destacar que la palabra «rutina» tiene, en su acepción habitual, un carácter peyorativo porque nos hace pensar en una conducta mecánica. Ya hemos subrayado anteriormente la importancia de estas actividades desde el punto de vista del desarrollo. Son situaciones de interacción muy importantes entre educadores y niños, en las cuales se observa un desplazamiento desde la total dependencia del niño respecto de la educadora hacia la progresiva autonomía de aquel.

En el primer ciclo de educación infantil, aparece claramente la necesidad de dedicar tiempo a estas actividades, ya que siempre están presentes a lo largo del día

Material protegido por derechos de autor

- *Las situaciones de orden* de las pertenencias personales o del grupo: ordenar el abrigo y la bata, recoger los juegos, sus trabajos, el material común de la mesa de trabajo.
- *Las situaciones de entrada y salida:* la toma de contacto con el niño o niña, ordenar sus cosas, quitarse el abrigo y ponerse la bata.

Las situaciones de alimentación

Las situaciones de alimentación son centrales en momentos determinados de la vida de los niños y las niñas y progresivamente van adquiriendo un papel que, a pesar de ser esencial, cada vez es más secundario en la jornada educativa. En sus primeros meses de vida, las situaciones de alimentación son el eje en torno al cual se estructuran todas sus otras actividades. En los primeros meses de vida, los momentos de alimentación tienen lugar cada tres o cuatro horas y, por lo tanto, son situaciones que marcan profundamente la jornada escolar en la guardería. Poco a poco, con el transcurso del tiempo, los pequeños se van incorporando a unas necesidades alimentarias similares a las de los adultos: tres o cuatro comidas diarias. Esto significa que a lo largo de la etapa de educación infantil, se producen grandes cambios en el tiempo que tiene que dedicarse a la satisfacción de la necesidad básica de la alimentación. No obstante, si tenemos en cuenta las horas que los pequeños pasan en la escuela, podemos decir que, incluso al final del parvulario, es probable que hagan tres de las cuatro comidas diarias en la escuela: el desayuno, la comida y la merienda.

Como ya hemos comentado, en la escuela de los más pequeños, las situaciones de alimentación suponen momentos en los que tiene lugar una relación única y exclusiva entre el recién nacido y la educadora. Además de satisfacer las necesidades de alimentación, para los pequeños y las pequeñas, constituyen una situación de relación y comunicación privilegiadas. Durante el primer año, se producen unos cambios espectaculares, ya que pasa de ingerir sólo leche con biberón en el regazo de una educadora, a comer con los instrumentos que utilizan los mayores sentada en su sillita. Gradualmente, va participando de manera más clara en estas situaciones y va incorporando diversos conocimientos: desde el conocimiento de diferentes texturas y gustos (aprender a masticar, aceptar gustos dulces y salados, etc.) hasta la participación activa en el intento de coger los instrumentos adecuados (el vaso, la cuchara, etc.). Por otro lado, poco a poco se va incorporando al carácter cultural y de relación social que tienen las comidas en nuestro contexto. El proceso que conduce a la autonomía en la comida y la materialización de las potencialidades de esta actividad depende mucho de la manera en que los adultos de su alrededor (padre, madre y maestras) organicen dichas situaciones.

En sus años de parvulario, los pequeños pueden mejorar sus destrezas en la utilización de los instrumentos para comer e incorporar a su conocimiento todos los alimentos propios de la zona en que viven. Asimismo, es un período en que empieza a mostrar preferencia por unos alimentos u otros y a ser selectivo en sus gustos. Los objetivos y las estrategias educativas formulados por las maestras y/o los padres son esenciales para que estas situaciones adquieran un carácter educativo u otro. El hecho de que las comidas se hagan en la propia clase o en otro espacio, sean responsabilidad de las maestras o de unos monitores, se tome una estrategia de custo-

Material protegido por derechos de autor

dia o de educación, o se expliciten o no los objetivos educativos que se quiere alcanzar, son aspectos que determinan las características de las situaciones y, por lo tanto, el impacto en las capacidades de los pequeños.

Las comidas que los pequeños hacen en la escuela de educación infantil (desde el biberón hasta el desayuno, la comida y la merienda, pasando por los diferentes tipos de papillas) tienen que estar organizados y preparados. La actuación de la maestra tiene que potenciar la autonomía y la participación de los niños y niñas en la vida de los adultos y, al mismo tiempo, satisfacer sus necesidades biológicas de alimentación.

El clima que hay que crear en torno a las situaciones de alimentación es importante para que estos momentos sean estables, relajados, tranquilos y se conviertan en contextos comunicativos de participación activa conjunta y de diálogo entre la maestra y el alumnado. En las situaciones de alimentación hay que cuidar los siguientes aspectos:

- *El respeto por los horarios.* El respeto por los horarios de las comidas es el primer organizador temporal en los pequeños y durante el primer año hay que respetar el ritmo individual de cada uno. A partir del año de vida, es importante que los horarios sean estables para que los pequeños puedan situar las horas de la comida en relación con otras tareas que se llevan a cabo en la escuela y puedan estructurar los conceptos temporales de antes y después.
- *La adecuación del espacio.* Es conveniente que los niños y niñas de estas edades puedan comer en un espacio reducido. Por ello, se recomienda que coman en su propia clase o en un espacio común para todos los niños y niñas de parvulario, en el caso de parvularios situados en escuelas de tres a doce años. Este espacio debe ser atractivo, limpio y sin olores. Así se consigue crear un ambiente agradable, sin el ruido de los grandes comedores de la escuela primaria. También es conveniente que los mayores puedan colaborar en las tareas de preparación del ambiente previo a la comida o el desayuno: ayudar a poner la mesa, llevar el carrito de la comida desde la cocina, etc. Hay que hacer todo lo posible para que las situaciones de alimentación sean experiencias positivas para los niños y niñas.
- *La presentación de la comida.* Se suele dar importancia a la manera de presentar la comida para conseguir que los niños y niñas tengan interés en probar nuevos alimentos. También es conveniente que las mesas del comedor de la escuela se parezcan lo máximo a una mesa puesta en casa, para que los pequeños puedan ver en estos momentos una continuidad entre escuela y familia.
- *La participación progresiva de los pequeños en la situación de alimentación.* A medida que vayan adquiriendo más autonomía, es importante que la maestra deje de organizar toda la situación de alimentación y les permita participar en diferentes momentos de las horas de la comida: empezar a beber un poco de agua solas, empezar a comer unos alimentos solas, repartir la merienda entre los demás niños y niñas de la mesa, poner agua en los vasos, ayuda a poner la mesa, etc.
- *La función de la educadora.* En nuestro ámbito educativo, en las escuelas de primer ciclo de educación infantil, es la misma maestra o educadora quien

Material protegido por derechos de autor

ayuda a los niños y a las niñas a comer; en las de segundo ciclo, en cambio, normalmente son monitores o monitoras expresamente contratados para hacer este trabajo durante el tiempo que duran las comidas. Es por este motivo que en las escuelas infantiles este momento es considerado como un momento más de toda la jornada y la educadora se hace totalmente responsable de él. En las escuelas de segundo ciclo, aunque los maestros no organicen ni se responsabilicen del tiempo que dura la comida, es conveniente que haya un vínculo entre la tarea educativa de la maestra a lo largo de la jornada escolar y las comidas. La posibilidad de establecer un seguimiento y una coordinación entre los maestros de segundo ciclo de educación infantil y los monitores de comedor permite que se consiga la tarea educativa iniciada en la escuela infantil o en casa. Existen algunas maneras de organizar este horario de comedor que posibilitan un seguimiento educativo.

Las horas de comida permiten observar diferencias entre los niños: algunos son lentos y otros rápidos, unos siempre tienen hambre y otros nunca tienen hambre, a unos les gusta probar cosas nuevas y otros tienen gustos muy limitados, etc. También hay que tener en cuenta que en las horas de comida se expresan fácilmente situaciones de malestar físico o psíquico. Por este motivo hay que estar atentos a sus reacciones y tener en cuenta que ya desde muy pequeños saben autorregularse en relación con la alimentación. A medida que los niños y niñas crecen, se puede ir fomentando el interés por las cosas nuevas y, poco a poco, se pueden ir incorporando las normas y los hábitos que el equipo educativo del centro haya establecido para estos momentos educativos.

Finalmente, queremos subrayar que es muy importante establecer una relación estrecha con la familia, que debe ser más intensa cuanto más pequeños sean los niños y niñas. Al inicio de la guardería, hay que hacer un comentario oral y/o escrito sobre cada comida y a medida que crecen es conveniente que los pequeños problemas que puedan surgir durante el curso se comenten entre la escuela y la familia, con el fin de intentar establecer planes de comunicación conjuntos.

Los comentarios que hemos hecho en relación con las situaciones de alimentación habituales en la escuela también pueden ser útiles cuando dichas situaciones se incorporan de manera extraordinaria. Nos referimos a momentos tales como la celebración de un cumpleaños en que se come la tarta que alguno ha traído de casa, el momento de comer castañas o bollos de mazapán u otros momentos. Si las situaciones de alimentación están incorporadas en el proyecto educativo de la escuela, será necesario otorgarles el papel docente que les corresponde.

En el anexo número 4 («La situación de alimentación: las decisiones del equipo de maestras de un centro»), aparece una ejemplificación de las decisiones tomadas por un equipo de educadoras de una guardería en relación con las horas de comida: el tiempo dedicado, los espacios, el material, la intervención de los adultos, los contenidos trabajados, los objetivos que hay que alcanzar a las diferentes edades y los aspectos metodológicos que hay que tomar en consideración en estas situaciones.

Material protegido por derechos de autor